

A PED

L'ÉCOLE DÉMOCRATIQUE

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°88 • décembre 2021 • 3 euros

**Le QI et l'intelligence :
l'illusion de la mesure**

**Evaluer les enseignants :
une fausse bonne idée ?**

Les 6h pour une école démocratique



**Avenue des Volontaires 103, bte 6
B-1160 Bruxelles
Tél.: +32 (02) 735 21 29
Courriel: aped@ecoledemocratique.org
Site: www.ecoledemocratique.org**

*Une publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped). Existe également en néerlandais.
Comité de rédaction: Tino Delabie, Geneviève Druart, Lutgarde Dumont, Pierre-Yves Henrotay, Nico Hirtt, Michèle Janss, Olivier Mottint, Jeroen Permentier, Christian Ralembert, Philippe Schmetz
Maquette et mise en page: Michèle Janss*

Abonnements

Abonnement simple: 15 euros
Abonnement + affiliation: plus de 15 euros selon vos moyens.

Mode de paiement

Virement bancaire
au compte de l'Aped.
IBAN : BE42 0000 5722 5754
BIC : BPOT BE B1

Articles

Les articles ou propositions d'articles doivent nous parvenir par e-mail, au format RTF, OpenOffice ou Word. Le Comité de rédaction se réserve le droit d'abrégier les articles, d'y apporter des corrections mineures et d'en modifier les titres et intertitres.

Droit de copier

Les textes publiés ici peuvent être librement diffusés et reproduits par quelque moyen que ce soit. Nous vous prions cependant d'en mentionner clairement l'origine et d'indiquer au moins un moyen de contacter l'Aped (adresse, téléphone ou e-mail). Merci de nous faire parvenir un exemplaire de toute publication reprenant ou citant des extraits de l'École Démocratique.

l'Aped se bat afin que tous les jeunes accèdent par un enseignement public, gratuit et obligatoire, aux savoirs qui donnent force pour comprendre le monde et pour participer à sa transformation.

Une farde de présentation de l'Aped, comprenant notre texte de base, est disponible sur simple demande.

Ecole démocratique n° 88

- 3 L'édito
- 4 Le QI et l'intelligence : l'illusion de la mesure
- 10 Evaluer les enseignants : une fausse bonne idée ?
- 13 Avez-vous vu Glatigny ?
- 14 L'image
- 16 Les 6h pour une école démocratique
- 20 Coups de gueule
- 25 Coups de coeur
- 32 La citation

L' EDITO

Patatras !

Bientôt deux ans que cette saloperie de pandémie empoisonne nos vies. Celle des enfants et des étudiants en particulier. La vaccination a fait une sacrée différence, mais, hélas, elle n'a pas produit l'immunité collective tant espérée. Et nous voilà repartis dans une énième ronde infernale de fermetures de classes, d'enseignement hybride, de vacances anticipées...

On sait déjà les retards accumulés lors des vagues précédentes, touchant de plein fouet les publics les plus précarisés. On sait aussi que les services psychiatriques pour enfants et adolescents sont plus que débordés. On imagine, à terme, le déficit démocratique que cela représente, tous ces jeunes qui devraient forger dans de bonnes conditions les armes intellectuelles d'une citoyenneté critique... et qui en sont durablement privés. Et tout porte à croire que ça va encore durer...

Les autorités et les experts s'y entendent, en déficit démocratique. Il serait peut-être temps d'arrêter de nous prendre pour des gosses. Il serait peut-être temps de reconnaître que la pandémie nous surprend, qu'on ne sait pas tout, qu'on avance à tâtons, que c'est le propre de la recherche scientifique. Il serait peut-être temps de nous exposer les faits, les différents scénarii possibles, de consulter les citoyens que nous sommes. Plutôt que de monopoliser le pouvoir au travers d'une « loi pandémie ». Il serait peut-être temps de remettre en cause le bordel institutionnel du mille-feuilles d'un territoire aussi modeste que la Belgique. Il serait temps, surtout, de sortir de l'ornière néolibérale !

Chers ministres, arrêtez de nous faire croire que tout se résume à la capacité des hôpitaux à absorber les admissions COVID. Comme si vous n'aviez aucun pouvoir sur l'un (le nombre malades développant des symptômes graves au point de devoir être hospitalisés) ni sur l'autre (la capacité d'accueil des hôpitaux). Voilà deux ans que ça dure. Quand donc réfléchirez-vous au-delà du cadre étriqué de votre logiciel ?

Quand écouterez-vous les travailleurs de la santé, qui réclament à juste titre un refinancement à hauteur des besoins ? Vous devez tout faire pour leur garantir des conditions de travail qui les motivent à exercer leurs beaux métiers. Quand réorganiserez-vous les soins de première ligne, proche des gens, pour éviter l'engorgement des hôpitaux ? Quand donc socialiserez-vous les vaccins et autres traitements pour mettre l'ensemble de la population mondiale à l'abri ?

Et dans nos écoles, quand allez-vous créer le cadre permettant de faire face durablement à la situation ? On parle de contrôle du CO2, on parle de ventilation, dans tous les locaux, et le plus vite possible. On pourrait vous rappeler par ailleurs notre revendication déjà ancienne : une réduction drastique du nombre d'enfants par classe, surtout dans l'enseignement fondamental. Vous feriez ainsi d'une pierre deux coups, en améliorant la sécurité de tous, et en favorisant les apprentissages des enfants des classes populaires, ceux qui, justement, ont le plus besoin d'une bonne scolarité pour s'émanciper. Enfin, que mettez-vous en place, à court et à moyen terme, pour permettre aux enfants décrochés de rejoindre le peloton ? La crise a démontré que les Etats pouvaient s'affranchir des dogmes de la rigueur budgétaire sans que le ciel leur tombe sur la tête. Ayez le courage de continuer dans ce sens. Ce ne sont pas les actionnaires des grands groupes industriels et financiers qui ont besoin de la solidarité. C'est le peuple, et prioritairement ses membres les plus fragiles.

Philippe Schmetz

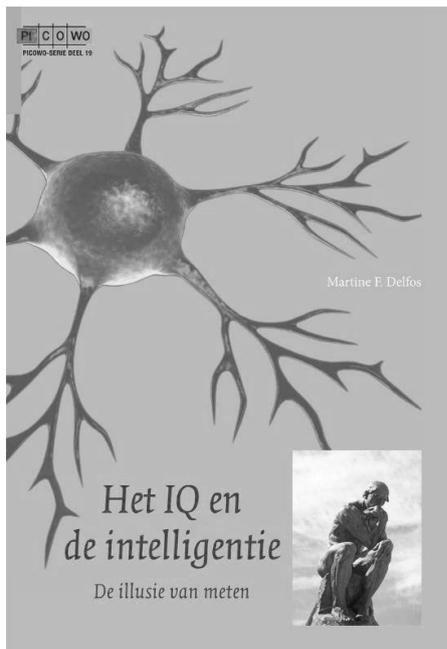
Le QI et l'intelligence : l'illusion de la mesure

Une lecture de Dirk De Zutter

Le test de QI ne peut pas mesurer l'intelligence et les facultés d'apprentissage d'une personne. C'est un des postulats centraux du livre de Martine Delfos, *Le QI et l'intelligence*¹. La présentation qui suit s'appuie largement sur des extraits littéraires du livre présenté. [\[1\]](#)

De l'auteur

Le Docteur Martine Delfos a étudié la psychologie des études cliniques fin des années '60 et les langue et littérature françaises, au début des années '90, à chaque fois à l'université d'Utrecht. Elle a été formée en tant que chercheuse scientifique et s'est ensuite vouée au terrain depuis 1975. C'est là qu'elle a longuement accumulé de l'expérience dans le diagnostic et le traitement d'enfants, adolescents et adultes. Elle est spécialisée entre autres dans la thérapie de relation, l'autisme, l'abus sexuel, la gestion des traumatismes et les troubles de l'alimentation. A partir de 1994, elle s'occupe, en plus de sa pratique thérapeutique, de formation continue pour les psychologues, psychiatres, orthopédagogues, médecins, travailleurs sociaux et gestionnaires d'équipes.



Du livre

Sur son site web, l'auteur présente le livre comme suit: « *Il donne une explication, par le biais d'une analyse scientifique historico-psychologique, sur la manière dont le test d'intelligence a suivi un mauvais chemin en se laissant entraîner dans la magie des grands chiffres. Comment, plus de 100 ans après sa mort, le génial Alfred Binet n'est toujours pas entendu. Comment plus d'un siècle de recherches a démontré que le test de QI n'est pas fiable pour juger un individu. Ce sont des constats criants et il est temps de prendre des mesures, au lieu de garder la position classique du « on a l'habitude ». »*

Le livre compte au total 10 chapitres, précédés par une introduction et clôturés par un épilogue. Parmi ces 10 chapitres, j'ai sélectionné les suivants, afin d'illustrer le mauvais chemin que le test de QI a suivi, d'Alfred Binet à ce jour, et pour attirer l'attention sur son caractère scientifique et celui des chercheurs qui ont continué à s'en inspirer :

Chapitre 1 : Alfred Binet, le pionnier : le mentor

Chapitres 3-4 : La faute dans le test d'intelligence / « The right man at the right place »

Chapitre 6 : Le test d'intelligence moderne

Chapitre 9 : Tester le potentiel d'apprentissage

Alfred Binet, le pionnier: le mentor

Pour développer sa méthode, Binet a étudié les résultats de recherches répétées de nombreuses fois sur ses deux filles. Ces recherches menées par ses étudiants consistaient à chaque fois en l'exploration unique d'un sujet particulier.

Binet refusait de choisir entre les recherches expérimentales massives d'un côté et les recherches approfondies mais en quantité limitée de l'autre, car chacune de ces deux approches contribue selon lui à la connaissance et la compréhension des phénomènes étudiés. Il était convaincu que les fonctions et les modalités de l'intelligence humaine sont trop raffinées pour pouvoir être déterminées au moyen d'une mesure unique. Le test de Binet-Simon n'évalue pas l'intelligence, mais les points faibles de certaines parties de l'intelligence telle qu'elle fonctionne au moment du test.

Il est, selon Binet, totalement insensé d'évaluer des inconnus, puisqu'il n'existe aucune connaissance des antécédents ni du futur possible des personnes étudiées, tout comme il est insensé de ne les éva-

¹ Martine F. Delfos, *Het IQ en de intelligentie. De illusie van meten*, Amsterdam, Uitgeverij SWP, PICOWO-serie[4] Deel 19, 144 pages.

luer qu'une seule fois. Il considère que ces contraintes rendent la recherche expérimentale de fonctions complexes de l'être humain, telles que l'intelligence, totalement dépourvue de sens. Sa position était que si on ne connaît ni ne comprend le contexte, on ne comprend pas le résultat. Derrière le fonctionnement et le comportement d'une personne se trouvent des causes qui sont liées à l'éducation et la croissance. Quand bien même un comportement donné serait omniprésent chez un enfant, cela ne signifie pas pour autant que cet enfant est ainsi par prédisposition innée.

Malheureusement, les connaissances supplémentaires acquises au XXI^{ème} siècle mènent souvent à l'abandon des connaissances acquises précédemment : les « anciennes » connaissances sont considérées comme « dépassées ». De ce fait, nous risquons de négliger la *compréhension* du sujet et des résultats. Les théoriciens de premier plan forment une base de connaissances sur laquelle on peut construire et avancer. Newton appelle cela « se tenir sur les épaules de géants » qui nous ont précédés dans la compréhension des phénomènes.

Binet était acquis au fait que l'état d'esprit du sujet exerce une influence sur le résultat d'un test d'intelligence (Binet, publications de 1896 et 1903). Il remarque que l'attitude du chercheur a également une influence sur le sujet. Il observe par exemple qu'un encouragement a un effet positif sur le résultat (Binet, 1904). Cette approche est la base de l'approche moderne des tests de potentiel d'apprentissage et tests dynamiques, sur lesquels l'auteur s'étend dans le chapitre 9.

Histoire d'une déviance

L'être humain s'est toujours comparé aux autres. Ceci a abouti au début du XX^{ème} siècle à la mise en forme d'un test d'intelligence qui produisait un score, lui-même transformé en un quotient, le QI. Ce QI a eu un rôle prédominant pour juger les gens et leur donner des chances, mais aussi pour les en priver.

Après la mort de Binet en 1911, l'allemand William Stern (1871-1938) a proposé en 1912 de diviser par l'âge réel l'âge mental qui résultait du test de Binet. Ceci donnait un quotient sous la forme d'un *âge mental* réel. Le problème de cet âge mental est que, selon les vastes recherches de Binet et Simon, ce quotient ne peut pas être l'âge mental réel, mais tout au plus *l'âge-mental-de-ce-moment-dans-cette-situation*. Car le concept d'intelligence est tellement large et raffiné en ses modalités et ses fonctions qu'il ne peut pas être exprimé dans toute sa complexité par un seul nombre (Binet, 1904).

Entretemps, le test lui-même a été remarqué par d'autres, comme Henry Herbert Goddard (1866-1957), qui l'a introduit aux États-Unis en 1908. Au moment de traduire le test, les articles – francophones – qui l'avaient précédé n'ont probablement pas été traduits. C'est de cette manière qu'on a pu, sans s'en rendre compte, bifurquer sur un chemin secondaire (c'est-à-dire l'idée que le test mesurait l'intelligence dans l'absolu), laissant de côté le chemin principal (le test ne représente qu'un enregistrement ponctuel de l'état à un moment donné, sans rien dire de ses causes). Si ces articles avaient été connus aux États-Unis, il aurait été clair que le jugement « compréhension limitée » pouvait ressortir du test sans qu'on puisse dire quelle est l'origine de cette « compréhension limitée ». Présente par nature ou causée par les circonstances ? Pour cette raison, le score obtenu à ce test ne justifie donc pas une *classification* des limites de compréhension comme étant innées.

Goddard était un adepte de l'eugénisme, ou amélioration de la race, qu'il pratiquait. Il était convaincu de la supériorité de la race blanche et pensait pouvoir utiliser le test de Binet à cette fin.

Le test de Binet-Simon concerne, selon ses créateurs, l'état d'(une partie du) comportement d'intelligence à un moment donné, sans la nécessaire largeur de la mesure et sans que cela puisse signifier quoi que ce soit quant aux causes sous-jacentes au comportement d'intelligence montré. Mais aux États-Unis, on a simplement interprété et maintenu que le test était un miroir de l'intelligence en tant que telle, et c'est cette interprétation qui s'est pérennisée.

Aux États-Unis, le test de Binet-Simon a été affiné par Lewis Terman (1877-1956) de l'Université de Stanford. Il a été adapté en « test de Binet » puis « test de Stanford-Binet » : la première version en 1916, la cinquième en 2003. Pour éviter les décimales, Terman a multiplié le quotient de Stern par 100, ce qui est finalement devenu le QI. Le score de QI d'un enfant est dans ce test l'âge « mental » (Â.M.) divisé par l'âge calendrier (Â.C.), multiplié par 100.

$$QI = (\text{Â.M.} / \text{Â.C.}) \times 100$$

Terman a standardisé le test de Binet-Simon avec de grands échantillons de population. L'attention s'est alors déplacée de l'identification de points faibles chez une personne vers la comparaison des uns avec les autres. Non seulement le test n'était pas prévu pour ça, mais cela pose aussi de gros problèmes d'un point de vue statistique.

Dans un article de 1997, O. Martin a décrit comme suit la transformation du test de Binet-Simon aux États-Unis : « *Il a été utilisé comme instrument politique par les eugénistes ainsi que les défenseurs*

du déterminisme par l'hérédité et a été appliqué dans des opérations de sélection à grande échelle. Ceci a modifié la conception de l'intelligence chez les psychologues : tandis qu'à l'origine on y concevait l'intelligence comme composée de multiples facettes, elle en a été réduite à une seule entité quantifiable. » En fait, au début du XXI^{ème} siècle, on n'est pas encore arrivé beaucoup plus loin que l'idée selon laquelle le concept d'intelligence se laisse réduire à une essence contenue dans un simple nombre.

The right man at the right place

Binet voulait étudier l'intelligence *en tant que telle* et son intérêt partait de la volonté d'aider les élèves plus faibles ; il partait d'une démarche *socialement motivée*. Terman, par contre, s'est orienté vers les élèves doués et c'est avec eux qu'il a mené tout au long du XX^{ème} siècle les longues recherches prolongeant ce travail avec les enfants doués. On l'a déjà dit, sa motivation était eugénique : il désirait améliorer la race blanche. Il a posé la question de Binet (inné ou acquis?) à de nombreuses reprises dans son livre de 1917, mais lui a donné sans cesse la même réponse : l'inné domine. Le test était conçu selon lui d'une façon telle qu'il faisait la différence entre l'héréditaire et le non-héréditaire. Et c'est précisément ça qui constitue une déviance sérieuse.

Terman a réalisé un grand nombre d'études à grande échelle avec le test, ce qui a mené à l'impression contre laquelle Binet avait pourtant mis en garde : la « magie des grands nombres ». Du fait qu'un quotient, le QI, semble être une réalité mathématique et que des résultats provenaient de grands groupes d'études, est née l'idée selon laquelle le test (1) était valide et mesurait donc bel et bien l'intelligence, et (2) que cette mesure était exacte et fiable. Des études ont cependant prouvé que ces deux suppositions étaient fausses.

Quand la première guerre mondiale a éclaté, le test de Stanford-Binet s'est mis à attirer l'attention du gouvernement Américain. Il a été largement mis en œuvre quand le besoin urgent s'est manifesté de pouvoir juger les soldats et les comparer entre eux, afin qu'on puisse déployer *la bonne personne au bon endroit (the right man at the right place)*. A cette fin, un test de QI a été présenté à 1.700.000 soldats. En peu de temps, il est devenu clair pour toute une génération qu'un test avait été développé qui était d'une grande importance pour une institution importante comme l'armée. C'est ce qui explique en partie l'acceptation rapide du test de QI, qui continue jusque dans le XXI^{ème} siècle. Ce fut la première association entre le score de QI et la vie professionnelle.

Le test d'intelligence moderne

La culture du test est devenue très importante dans la prestation de soins, l'aide à la jeunesse, l'enseignement et dans la vie en entreprise. Outre les tests d'intelligence, il existe une grande diversité de tests et de questionnaires d'une autre nature. Etant donné que la mesure de l'intelligence se rapporte surtout au besoin de comparabilité d'un score de QI avec celui des autres, l'attention scientifique se porte vers l'examen de grands groupes, d'adultes aussi bien que d'enfants. C'est ainsi que fut développé un matériel de comparaison, sans que l'on se rende compte qu'il ne s'agissait pas tant d'intelligence, mais bien d'un fonctionnement donné dans des circonstances données.

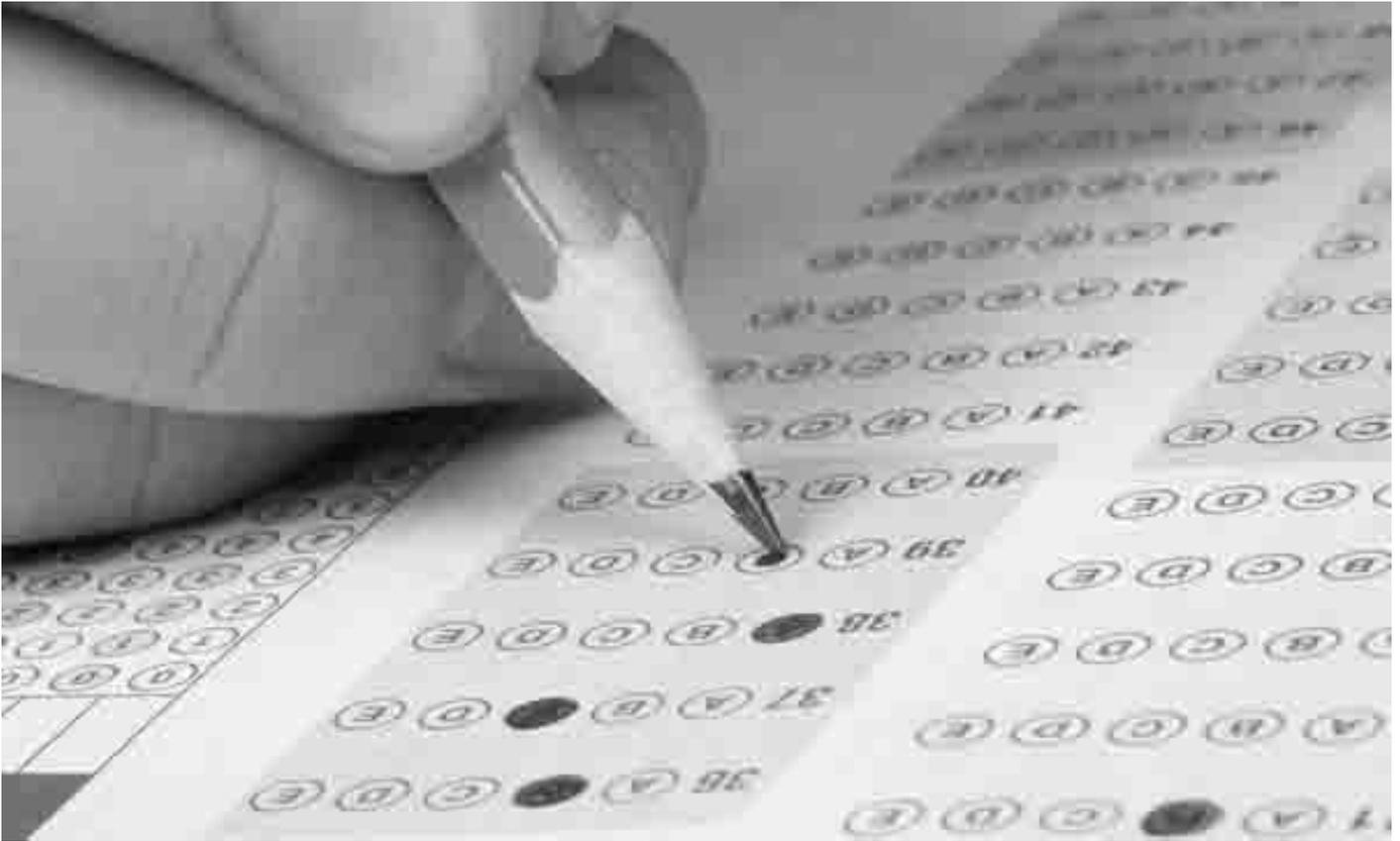
Le fait que le résultat du test ne révèle pas ce qu'est la *cause* du résultat par rapport aux facteurs de prédisposition et d'environnement est passé largement au second plan. Lorsque le test est réalisé, la "neutralité" humaine au profit de la comparabilité est centrale, et ceci se produit aux dépens de l'évaluation de l'individu.

Les tests de QI sont utilisés sur une grande échelle et constituent le critère pour le choix d'école, la formation et la profession, malgré le manque avéré de fiabilité. Les méthodes statistiques utilisées, à savoir les corrélations et l'analyse de facteurs -voir les pages 49-50 du livre-, n'ont pu apporter de fondements au test de QI.

Toutes les recherches, à tout le moins d'un demi-siècle, reviennent à ce que Binet disait du test dès le départ, à savoir qu'il ne pouvait établir l'intelligence d'une personne. L'auteur cite des recherches de 1969, 1981 et 2014 : "*Les résultats en matière de QI ont une utilité limitée lors de la prédiction d'un comportement individuel*", "*un profil d'intelligence spécifique ne peut assurément pas être utilisé tel quel en vue du diagnostic individuel concernant les enfants*", et : "*on peut toutefois formuler des hypothèses au sujet des côtés relativement forts et faibles dans le fonctionnement individuel*". Le test en tant que "test d'intelligence", et plus précisément la manière dont le test d'intelligence est utilisé par l'enseignement, la prestation de soins, la vie en entreprise et les autorités, est ainsi envoyé au tapis.

Qu'est-ce que l'intelligence ?

Alfred Binet affirmait que la capacité à *comprendre*, à *raisonner* et à *imaginer* constitue les éléments de base de l'intelligence. Sur base de ces capacités, une personne forme un "*jugement*". Le concept d'intelligence n'est pas une notion fixe et statique. Dans "*Early Intelligence*" (Penguin Books, 1999),



L. Eliot écrivait sur la croissance impressionnante de l'intelligence dans les plus jeunes années. La première controverse entre les psychologues et les pédagogues était la question de l'éducabilité de l'intelligence. Aux environs de 1930, on a cherché, par analogie aux explorations de l'armée américaine pendant la Première Guerre mondiale, un test de QI en vue de placer *“le bon enfant dans la bonne école”*. Initialement, Kohnstamm (1875-1951) était, en qualité de professeur de pédagogie, enthousiaste par rapport au test de QI, mais il y vit très vite une mesure trompeuse et mit l'accent sur l'éducabilité de l'intellect.

Points de critique fondamentaux du test de QI

Dans une demi-douzaine de points de critique fondamentaux au sujet desquels il existe un important *body of knowledge* (la connaissance scientifique sur le sujet considéré), l'auteur en arrive aux pages 65-66 à la conclusion suivante : *“Le triste résultat est ce que Binet avait comme point de départ en 1904. Que son test n'arrivait pas à mesurer l'intelligence est également confirmé par plus d'un siècle de recherches. Le test de QI ne mesure pas l'intelligence et ne peut sonder l'intelligence individuelle.”*

Au terme du chapitre 8, l'auteur écrit : *“L'erreur que l'on peut commettre avec le test de QI semble être que naît injustement une évaluation d'une limite intellectuelle, qu'une personne soit injustement éva-*

luée comme normale ou douée. En découle la situation déplorable que, sous le prétexte d'une limite intellectuelle, des enfants, des adolescents et des adultes se retrouvent dans une institution destinée aux personnes intellectuellement limitées, alors qu'ils ne sont pas intellectuellement limités. Dans le chapitre 10, relatif au QI et à l'autisme, nous verrons ce que ceci signifie pour les gens avec autisme.”

Tests potentiels d'apprentissage

Dans les tests en matière de potentiel d'apprentissage, ce n'est pas la comparabilité qui est centrale, mais bien l'enfant et ses possibilités. Vu la critique sur la fiabilité des tests d'intelligence (Ch. 6), l'effet Flynn (Ch. 7), ainsi que de par la cinquième version du DSM[®] (Ch.8), la critique des tests de QI deviendra probablement de plus en plus courante.

Lev Vygotsky (1896-1934) a recherché la source du développement chez les enfants, c'est-à-dire ce qui précède le fait de pouvoir faire preuve d'un comportement. Il a posé la base théorique du regard moderne concernant le développement des enfants et l'intelligence. Il fut ainsi l'inspirateur de Piaget. Il était également l'inspirateur de personnalités qui se penchèrent autrement sur l'analyse de l'intelligence, comme Reuven Feuerstein (1921-2014) et David Tzuriel (né en 1946). Vygotsky était fortement influencé par les idées de Karl Marx, même si ses travaux n'étaient pas appréciés en Union soviétique. De ce fait, mais également à

cause de la fermeture de l'Occident à l'Union soviétique, ses travaux ne sont parvenus au monde occidental qu'en 1958. Vygotsky s'occupait principalement de la relation entre la pensée et la langue, ce qui, jusqu'alors, n'avait pas encore fait l'objet de recherches systématiques en psychologie. Avant cette époque, l'on parlait du principe que la parole était l'expression audible de la pensée. Vygotsky trouvait que conceptuellement, cela n'était pas tout à fait exact. Il était convaincu que la pensée était, une fois exprimée dans la langue, restructurée ou complétée selon ses propres termes.

Tandis que Piaget mettait surtout l'accent sur l'interaction de l'enfant avec le monde physique, Vygotsky voyait l'importance de l'interaction de l'enfant avec le monde social. L'enfant apprend de l'environnement social, et apprend la langue en premier lieu pour pouvoir parler avec les autres.

La contribution essentielle de Vygotsky à la question de savoir comment les enfants se développent, c'est son modèle de la *zone proximale du développement* et de la *zone de développement réel*. La *zone proximale de développement* englobe les fonctions mentales qui sont en train de mûrir et que l'enfant ne peut pas encore exécuter de manière autonome. Il s'agit des capacités présentes qui peuvent intégrer la zone de développement réel par le biais de l'exercice avec (et la stimulation de) une autre personne. La *zone de développement réel* embrasse le niveau de développement des fonctions mentales de l'enfant, qui permettent à l'enfant de résoudre des problèmes de manière autonome, par le biais de fonctions matures que l'enfant peut exécuter sans l'aide de tiers. L'importance des zones dépend de différents facteurs tels que la prédisposition, l'éducation, l'apprentissage et les événements de la vie d'un individu.

Vygotsky plaidait pour que l'on élimine les tests de QI parce qu'ils concernent le plus souvent la zone de développement réel, ce que l'enfant ou la personne peut faire sans aide. Lors des tests de QI, le critère "sans aide" est extrêmement appliqué. Vygotsky était convaincu précisément qu'un enfant devait être aidé et soutenu, et qu'il fallait exercer avec l'enfant, pour faire en sorte que le développement puisse progresser et que la zone de développement réel puisse s'accroître.

Les enfants, mais également les gens en général, ne sont pas statiques dans leurs prestations. Il y a une forte influence de toutes sortes de facteurs et le contact y joue un rôle important. Cela signifie que l'enfant reçoive un soutien et un stimulant; souvent, dans ce cas, l'enfant, et la personne en général, reçoit alors des « ailes ». Les enfants peuvent eux-mêmes, par le jeu, créer un champ de transition de la proximité de développement au développement réel.

L'intelligence est versatile (polyvalente) et volatile (vivace)

Chez les enfants traumatisés, la zone proximale de développement est souvent partiellement accrue, de par le fait que l'enfant dispose de possibilités matures qui ne sont pas (encore) actualisées. Dans le raisonnement de Vygotsky, ceci implique que nous devons nous adresser à ces enfants dans leur zone proximale de développement. Pour actualiser les capacités issues de cette zone, il vaut mieux ne pas attendre que l'enfant puisse le faire lui-même, mais expliquer, faire répéter, faire imiter, et surtout également faire ensemble. Ainsi, nous aidons à combler les "trous" dans les connaissances que nous voyons si souvent chez ces enfants. Ce point de départ était ce qui a conduit à tenir compte, lorsqu'on teste les enfants, de leur contexte.



Feuerstein et Tzurriel: potentiel d'apprentissage et remédiation

Feuerstein travaillait en tant qu'instituteur avec des enfants, principalement des orphelins, issus de camps de concentration. Plus tard, il suivit une formation de psychologue. Il travailla également avec des enfants de réfugiés juifs d'Afrique du Nord. Il conclut que les faibles scores aux tests de QI chez les enfants avec qui il travaillait n'étaient pas bons parce qu'ils ne tenaient aucun compte des expériences traumatisantes des enfants. Dans la lignée de Vygotsky, il développa le *Learning Potential Assessment Device* (LPAD), un moyen permettant d'évaluer le potentiel d'apprentissage. Il est le fondateur du nouveau type de test, le *test dynamique* ou le *test de potentiel d'apprentissage*. Le testeur engage une collaboration avec l'enfant afin

de poursuivre le développement des possibilités de celui-ci (zone proximale de développement) en des possibilités autonomes (zone de développement réel). Il ne s'agit donc pas tant de *mesurer* que d'*apprendre et développer*.

Feuerstein eut une grande influence sur David Tzuriel, formé en tant que psychologue et travaillant en Israël. Lui aussi étudia la signification des traumatismes pour le développement et l'enseignement, car il habitait et travaillait dans un pays neuf qui, pour une part importante, avait été construit par des gens qui l'avaient rejoint avec des traumatismes.

Le test dynamique suit la route tracée par Binet. Ce qui est nouveau, lors du test dynamique, c'est que l'intelligence naturelle de ce moment est non seulement visible dans un environnement agréable, comme le disait Binet, mais que sont également visibles les capacités sous-développées qui peuvent être développées. Le test dynamique risque toutefois lui aussi de glisser dans la direction de la standardisation, dans le prolongement de la volonté de comparer plutôt que d'analyser le potentiel d'apprentissage d'une personne.

Epilogue

Nonobstant toutes les preuves du contraire, la culture du test n'a jamais été aussi forte qu'en ce début de 21^{ème} siècle. La science est en retard par rapport à la réalité, car l'assimilation de la compréhension de la science par la pratique est lente.

Il y a un besoin criant de rechercher des alternatives aux tests de QI, mais aucune demande expresse à ce sujet n'émane de la société.

Franchir le pas de ne plus tester via le score QI ne sera pas possible si nous n'avons pas d'alternatives. Le premier pas commence chez Binet. Nous pouvons accomplir un deuxième pas, en utilisant les travaux de Vygotsky. Un troisième pas consiste à poursuivre en se fondant sur ce qu'est l'intelligence et comment elle est utilisée. Dans le chapitre 9, nous parlions de la manière dont les gens résolvent les problèmes. De comment le cerveau est outillé pour aborder un problème et essayer d'apprendre quelque chose.

Conclusion: réhabiliter Binet pour finalement respecter et développer le potentiel d'apprentissage de chacun.

L'héritage de Binet, découvrir les faiblesses d'une personne, en examiner l'origine et développer ses capacités, s'est transformé, sous l'influence américaine, en une sélection des gens en fonction du résultat d'une seule mesure. Mais cela est-il réellement possible ? Mesurons-nous ce que nous pensons mesurer et en connaissons-nous les consé-

quences ? La réponse est non ! Il y a plus d'un siècle déjà, la recherche a prouvé que la compréhension d'Alfred Binet de ce que pouvaient et ne pouvaient les tests d'intelligence est exact d'un point de vue scientifique. Cent ans de recherches reposant sur des preuves pratiques ont démontré que le test d'intelligence ne mesure pas l'intelligence et que le score QI n'est pas une mesure de l'intelligence.

L'erreur, qui consiste à croire que c'est toutefois le cas, a des conséquences imprévisibles dans tous les domaines: lors de l'orientation vers différentes formes d'enseignement d'enfants et d'adolescents normalement doués, pour que, comme on dit, ils soient "à leur place"; ou encore lorsqu'il s'agit de diagnostiquer des enfants et des adolescents présentant un retard mental.

L'erreur se manifeste dans la croyance aveugle aux résultats des tests, dans le diagnostic erroné de limites intellectuelles et dans le diagnostic concernant l'intelligence des gens avec autisme. Ceci a pour conséquence que d'innombrables personnes normalement douées ne peuvent développer entièrement leur potentiel et que des enfants et des adolescents présentant une problématique dépérissent de par le fait que l'on ne s'ancre pas sur leurs possibilités. Il est urgent de regarder la vérité en face et de développer une nouvelle manière d'analyser l'intelligence. Les premiers pas ont déjà été accomplis. A nous de donner une suite aux travaux des pionniers.

Notes

1. Voir <https://www.swpbook.com/boek/2278/het-iq-en-de-intelligentie>
2. Martin, Olivier "La mesure en psychologie de Binet à Thurnston 1900-1930", Revue de synthèse: 4^e S. N^o4, oct.-déc. 1997, 457-493 [↑](#)
3. Le "Diagnostic Statistical Manual of Mental disorders". La première version date de 1952, les autres versions de 1968, 1980, 1994 et la cinquième de 2013, traduite en néerlandais en 2014 (APA, American Psychiatric Association/ Boom, "Handboek voor de classificatie van psychische stoornissen").
4. Cette série est basée sur les résultats des recherches du « Psychologisch Instituut voor Consultatie, Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek ». La série se compose de diverses disciplines (livres de psychologie, livres sur l'autisme, livres concernant l'environnement virtuel, livres sur les troubles alimentaires et livres médicaux). [↑](#)

Évaluer les enseignants : une fausse bonne idée ?

Par Giovanni Cosentino¹

Une des mesures prévues par le *Pacte pour un enseignement d'excellence* consiste à procéder d'une manière régulière et systématique à l'évaluation des équipes éducatives des écoles. S'il semble bien exister un consensus sur le fait que l'évaluation des professeurs pourrait être un indicateur de la qualité des enseignements dispensés, en revanche, la question des méthodes et outils utilisés pour réaliser cette évaluation fait débat.

En effet, la question centrale est de savoir ce que l'on va évaluer et comment. Le premier critère de qualité qui vient à l'esprit est celui de la production : un bon enseignant serait celui qui produit des apprentissages de qualité chez les élèves qui lui sont confiés, c'est celui qui atteint les objectifs pédagogiques qui lui sont assignés.

Cependant, plusieurs pédagogues n'adhèrent pas à une vision aussi simpliste et considèrent que pour exiger des résultats, il faudrait pouvoir démontrer que, placé devant le même problème, tout professionnel qualifié aurait trouvé une solution efficace, simplement en mobilisant l'état de l'art et des savoirs professionnels et savants reconnus⁽¹⁾. Or on sait que ce n'est pas toujours le cas et qu'en réalité, toute action pédagogique comporte une part qui n'est pas contrôlable et ne se ramène pas à des actes techniques clairement définis⁽²⁾. Le grand nombre de facteurs qui interviennent dans les divers processus d'apprentissage entraîne l'impossibilité pour un professeur, quelle que puisse être son expérience professionnelle, de garantir la réussite de son action pédagogique.

La pression du New Public Management

Malheureusement, force est de constater que la philosophie générale du *Pacte* ne tient pas compte des considérations précédentes et considère, au contraire, que notre système éducatif doit être soumis à une obligation de résultats. La stratégie adoptée consiste donc à mettre les acteurs de l'enseignement sous pression en procédant à des évaluations généralisées et répétées de leur efficacité.

Une analyse fort pertinente de notre enseignement faite par le professeur de sciences politiques, sociales et de communication Miguel Souto Lopez⁽⁴⁾ et parue dans la *Revue Nouvelle*, nous éclaire à ce sujet en faisant remarquer que « *le Pacte radicalise une manière d'organiser notre enseignement, que le Contrat pour l'école (2005) avait entamée : l'application de principes issus du New Public Management. Celui-ci peut être vu comme une doctrine qui consiste à importer les techniques de gestion du secteur privé en les adaptant au secteur public* ».

Le *Pacte* souhaite en effet que les directeurs soient formés au management et qu'ils exercent un « leadership pédagogique ». Ils deviennent ainsi des gestionnaires chargés d'atteindre les objectifs fixés par le gouvernement et de rendre des comptes à leurs investisseurs, en l'occurrence la population.

Il ne faudrait pas croire que cette nouvelle manière de gérer l'école constitue une spécificité belge : elle n'est, en réalité, que la manifestation, à l'échelle de notre système éducatif d'une tendance internationale et générale qui s'est développée depuis les années 1980 dans les pays anglo-saxons et qui n'a cessé depuis d'étendre son influence à travers le monde.

Dans un ouvrage qui a été très remarqué en France⁽⁴⁾, le professeur de sociologie Christian Laval explique que les changements observés dans le champ de l'éducation « *ne sont qu'une partie d'une transformation plus générale qui affecte l'ensemble du secteur public et de l'intervention de l'Etat. Santé, police, justice, secteurs sociaux, etc. semblent tous devoir relever d'une même logique. Partout les mêmes recettes du « management de la performance » sont appliquées (...) Le New Public Management nivelle les métiers du secteur public en les alignant sur la gestion de l'entreprise privée* ».

Le néolibéralisme se nourrit d'une vision pessimiste de l'humanité

Christian Laval révèle par ailleurs que le point de départ « théorique » du *New Public Management* et qui explique son introduction dans l'organisation de l'Etat, est que « *la conscience collective, l'intérêt général, le dévouement, la vocation professionnelle ne sont pas de bons ressorts pour motiver et faire agir efficacement les agents de l'Etat. Seules la peur des sanctions et la soif des récompenses sont*

¹ Licencié en sciences physiques, professeur de physique retraité.



efficaces pour guider l'action d'individus égoïstes ». Ces paroles peuvent sembler très dures, pourtant elles trouvent parfaitement leur écho dans les mesures prévues par le *Pacte d'excellence* qui ne semble pas accorder une grande confiance à la conscience professionnelle des enseignants et qui, pour cela, prévoit l'instauration d'une « nouvelle gouvernance » des écoles. Celle-ci constitue manifestement un dispositif de contrôle de l'implication des enseignants dans leur travail.

C'est donc dans cette optique, que depuis 2018, une nouvelle obligation est apparue dans les écoles : celles-ci sont désormais tenues de mettre en place des « plans de pilotages », sortes de projets d'établissements, assortis de contrats - établis sous la contrainte, bien évidemment - par lesquels elles doivent s'engager à atteindre une batterie d'objectifs pédagogiques quantifiables (augmentations des taux de réussite, remédiations visant à lutter contre l'échec scolaire, etc.) : ce sont les fameux « contrats d'objectifs ».

Dans le pire des cas, c'est-à-dire « *pour les établissements qui montreraient une mauvaise volonté manifeste à atteindre leurs objectifs, des sanctions sont prévues, pouvant aller jusqu'à des réductions, voire de suppression, des moyens de fonctionnement et d'encadrement* »⁽⁵⁾. Du côté de l'enseignant, la situation risque d'être encore plus problématique puisque « *la répétition de deux mentions « défavorable », obtenues au terme de deux procédures d'évaluation consécutives peut conduire à la fin de la relation de travail avec l'enseignant* »⁽⁶⁾.

Des conséquences délétères

On devine aisément que toutes ces nouvelles mesures constituent une source de stress supplémentaire et permanent pour tous les acteurs de l'enseignement (enseignants, directions) et qu'elles sont de nature à les décourager et même à les vexer, car tout se passe comme si on voulait leur suggérer l'idée que sans ces pressions administratives, ils ne donneraient pas spontanément le meilleur d'eux-mêmes dans leur travail.

De plus, la nouvelle manière de gérer l'école que l'on veut instaurer fait se profiler à l'horizon toute une série de dérives potentielles.

Il y a tout d'abord le risque de voir certains professeurs « bachoter » leurs cours, c'est-à-dire de ne s'investir dans leur travail que dans la perspective de faire réussir leurs élèves aux diverses épreuves certificatives et notamment aux épreuves externes, dont on sait pertinemment bien qu'elles servent avant tout à évaluer les établissements et à repérer ceux qui seraient « en écart de performance » par rapport à la moyenne. En procédant ainsi, les enseignants seraient donc amenés à négliger toutes les autres dimensions de l'école : l'apprentissage des liens sociaux et de l'éthique, le plaisir de la découverte, le développement de la personnalité et de l'esprit critique, etc.

Un autre risque, tout aussi grave, serait de voir un enseignant se faire évaluer sur base de critères non pertinents. En effet, la valeur d'une évaluation ne peut être détachée de celle de l'outil utilisé pour la « mesure » que l'on prétend effectuer : qui pourra garantir que cet outil est lui-même de qualité et qu'il mesure vraiment ce qu'il est censé mesurer ? A ce propos, je me permettrai de signaler ici qu'il m'a été donné de constater personnellement et à plusieurs reprises que certains questionnaires des épreuves externes n'avaient pas le caractère irréprochable qu'ils se devaient d'avoir et qu'ils comportaient parfois soit des formulations maladroitement, soit - fait plus grave encore - des erreurs.

La nouvelle gouvernance que l'on est en train d'instaurer dans notre système éducatif ne constitue donc pas, comme aurait pu le faire espérer l'appellation pompeuse « Pacte pour un enseignement d'excellence », une brillante innovation pédagogique, nourrie de réflexions pertinentes sur l'art d'enseigner, mais elle se révèle plutôt, à l'analyse, comme un stérile renforcement du contrôle des enseignants, considérés, dans une optique purement managériale, comme des travailleurs non suffisamment consciencieux ayant besoin qu'on leur rappelle quelles sont leurs responsabilités.

En rejetant toute la responsabilité des résultats scolaires sur les enseignants, la Fédération Wallonie-Bruxelles évacue ainsi habilement toute possibilité de remise en question des structures mêmes de notre système éducatif : un système organisé en quasi-marché, la ségrégation qu'elle entraîne entre écoles ghettos de riches et ghettos de pauvres, des conditions de travail indignes, des classes trop souvent pléthoriques, surtout dans les premières années - pourtant fondamentales -, des programmes contestables, un financement insuffisant ...

Références

(1) Philippe Perrenoud (1996).- « *L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure* » ; L'Éducateur, 1996,n°10, pp 24-30

(2) Philippe Meirieu (2017) – « *Apprendre ... oui mais comment* », Esf

(3) Miguel Souto Lopez – « *L'école est-elle une entreprise publique ?* » ; *La Revue Nouvelle* ; n°5 ; 2015

(4) Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément, Guy Dreux (2012) – « *La nouvelle école capitaliste* » ; La Découverte

(5) Projet d'Avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence, page 111

(6) Projet d'Avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence, page 174

Avez-vous vu Glatigny ?

Par la Fédération des Étudiant(e)s Franco-phones (FEF)

« Glatigny, tu nous entends ? » Cela fait un an qu'on s'essouffle dans la rue pour faire réagir la ministre. Mais un an plus tard, nous ne la trouvons toujours pas... L'avez-vous vue ?

La ministre Glatigny nous a ignorés dans les rues et bloqués sur Facebook. En nombre, nous avons occupé son gouvernement, nous avons dormi chez elle car elle ne nous a plus laissé le choix. Grâce à cette mobilisation, des premières avancées importantes ont été obtenues... et si on en demandait encore plus ?

Nous ne voulons pas des tweets et des encouragements, nous voulons des actions concrètes. Nous n'avons pas besoin d'aides « d'urgence » à cause de la crise sanitaire. Nous faisons déjà la file devant les aides alimentaires. Ce dont nous avons besoin, c'est d'un changement structurel depuis bien longtemps.

Nous voulons davantage de transports en commun gratuits et des loyers qui ne nous empêchent pas de manger. Nous voulons pouvoir acheter notre matériel de cours sans devoir choisir entre un rendez-vous médical ou le paiement de celui-ci. Nous voulons pouvoir étudier sans devoir jobber. En réalité, nous voulons pouvoir simplement étudier sans que cela devienne un privilège.

Pendant que notre colère grandit, la Ministre brille par son absence. Alors, nous la recherchons activement pour que, enfin, elle prenne ses responsabilités et qu'elle honore son mandat.



Nous demandons

- L'augmentation des aides sociales
- Le minerval à 175 euros pour tous et toutes
- La gratuité du matériel de cours
- L'augmentation des allocations d'études
- La gratuité des transports en commun
- Plus de logements publics

Quelques chiffres

- 15000 signatures à la pétition
- 80000 étudiant-e-s en situation de précarité étudiante
- 5500 étudiant-e-s ont écrit les revendications
- Entre 8000 et 12000 : coût en euros d'une année d'études

N'hésitez pas à consulter notre site internet www.retrouveglatigny.be pour plus d'informations sur la disparition de la ministre et pour vous inscrire aux différents comités locaux.



L'IMAGE



Le 4 octobre dernier, le Palais Royal de Belgique diffusait une série de photos de la Princesse Elisabeth prenant ses marques à Oxford.

L'École démocratique emboîterait-elle le pas de la presse « mainstream » en relayant ces clichés ? Que nenni ! Nous saisissons l'opportunité d'attirer votre attention sur une contradiction contenue en creux dans le récit qui nous est conté : à rebours des politiques d'austérité qu'ils imposent à l'enseignement public, les membres du Gotha et autres barons de l'industrie et de la finance choisissent, quand il s'agit de l'éducation de leur propre progéniture, des institutions scolaires offrant des conditions de travail exceptionnelles : de belles écoles, à taille humaine, bien équipées, de l'espace (vert de préférence), des cantines de qualité, des groupes-classes de taille réduite, des temps de vie collective, des bibliothèques lumineuses, des infrastructures sportives et artistiques, du soutien scolaire permanent, etc.

Ainsi donc, la future reine, 20 ans, est admise au Lincoln College, l'un des 38 collèges qui composent la prestigieuse université britannique d'Oxford. Elle y suivra un cursus de trois années en « Histoire et

Politique ». L'expérience outre-Manche n'est pas une première pour elle, qui avait déjà obtenu un baccalauréat international au Pays de Galles en 2020, après deux années d'étude, avant de rejoindre l'École royale militaire de Bruxelles l'année dernière.

Les reportages publiés dans la presse nous rassurent : « notre-future-reine » évoluera dans un cadre très favorable. Le Lincoln College ne compte que 600 étudiants, c'est l'un des plus petits d'Oxford. Les bâtiments, historiques, sont magnifiques, la bibliothèque immense et lumineuse, les espaces verts, la vie communautaire organisée dans des locaux communs bien équipés. Le resto universitaire propose petit déjeuner, dîner et souper à des prix démocratiques (de 2 à 6 euros). A un jet de pierre du kot de la princesse, situé lui aussi sur le campus.

Un tuteur pour deux étudiants

Les étudiants sont particulièrement bien suivis : un travail à remettre chaque semaine auprès d'un tuteur (le Collège alloue, tenez-vous bien, un tuteur pour deux étudiants !)

Bien sûr, tout cela a un prix : 33 000 euros/an, auxquels il faut ajouter 205,00 euros/semaine pour la location de la chambre.



Le couple royal belge, avec ses quatre enfants, flirte d'ailleurs avec les 150 000 euros de frais de scolarité par an (no stress, la dotation royale, à laquelle contribuent nos impôts, doit les aider à faire face). Elisabeth (20 ans) à Oxford, Gabriel (18) à Birmingham - 17 830 euros/trimestre -, Emmanuel (15) à l'International School of Brussels - 40 000 euros/an et Eléonore (12) dans l'enseignement subsidié - 1300 euros/an.

Les conditions de travail d'Emmanuel, dans le secondaire privé, valent le détour (sur le site de l'ISB). « *Everyone included - Everyone challenged - Eve-*

L' IMAGE

ryone successful », tout est dit ! Le prince vit au quotidien avec des jeunes de 62 nationalités. Les cours sont donnés en immersion Anglais, of course. Mais l'apprentissage des autres grandes langues internationales est assuré, et même, à la demande, celui des langues et cultures des pays d'origine. La journée se découpe en tranches d'activité, dans des zones parfaitement équipées et connectées. Tous les jours, il y a un temps d' « Advisory Community Meeting ». L'école, lovée dans l'écrin de la Forêt de Soignes, à Watermael-Boitsfort, offre un package complet de soutien scolaire. Des équipes d'étude des étudiants sont mises sur pied. Un service

offre des conseils aussi bien académiques, que personnels, sociaux ou encore de carrière et de perspective internationale. Dans cet établissement, vous trouverez une équipe comprenant infirmière qualifiée, ergothérapeute, orthophoniste (logopède), physiothérapeute, psychologue, etc. D'ailleurs, dans le souci d'accueillir des fratries entières, l'enseignement se veut délibérément inclusif : le soutien est prévu pour les enfants présentant des troubles de l'apprentissage, pour les élèves à haut potentiel, voire même des enfants à déficiences cognitives et développementales (à l'exclusion toutefois des troubles comportementaux, ben tiens). Un travail en équipe pluridisciplinaire est proposé, du co-enseignement en classe, de l'équitation thérapeutique, de l'éducation physique adaptée. Partout, cependant, l'inclusion se fait dans des proportions visant à « maintenir des classes équilibrées ».

A tous les niveaux, l'accent est mis sur la pratique artistique : arts visuels, musique, théâtre...

L'équipement sportif de l'école ferait pâlir n'importe quel préfet de l'enseignement public : terrains de sport synthétiques, fitness center, mur d'escalade.

La cantine s'enorgueillit du label Good Food de la Région bruxelloise, avec ses repas chauds, sa soupe maison, son bar à salades, ses jus de fruits frais, ses aliments bio, etc. Deux bibliothèques-médiathèques offrent pas moins de 30 000 items. Chaque week-end, des groupes d'élèves sortent des murs de l'école pour mener des projets d'apprentissage par le service. Un vaste éventail d'activités parascolaires et périscolaires est également proposé tout au long du cursus.



Ne nous faites pas dire ce que nous n'avons pas dit : ces écoles ghettos de riches n'ont pas grand chose à voir avec notre projet social et éducatif. Pas de mixité sociale, pas d'enseignement polytechnique, une conscience sociale proche du degré zéro... Nous voulions juste souligner dans quelles conditions les puissants de ce monde estiment devoir faire évoluer leurs enfants : des bâtiments impeccables, un taux d'encadrement record, le multilinguisme, des équipes pluridisciplinaires, des activités para-périscolaires organisées par l'école, etc.

PhS



Nico Hirtt : « Notre combat pour une éducation ambitieuse et équitable »

Ce samedi 20 novembre, quelque 300 personnes ont participé aux « 6h pour l'école démocratique ».

Nous avons 400 inscrits, mais probablement le retour de la vague Covid a-t-il découragé certains. Cela reste néanmoins un grand succès. Tous ont salué la qualité de la petite trentaine d'ateliers et de conférences constitutives de cette journée. Sans parler de l'excellent buffet préparé par des bénévoles.

Sur le temps de midi, nous avons eu droit à des prises de paroles de la part de Philippe Meirieu (Université Lyon) et de Ides Nicaise (KULeuven). L'enregistrement audio des deux ateliers avec Philippe Meirieu sera également disponible bientôt, ainsi que certains comptes-rendus d'ateliers et/ou documents powerpoint utilisés dans ces ateliers.

6h

pour l'école démocratique

Ambition et équité

pour l'éducation



Philippe Meirieu



6H POUR UNE ECOLE DEMOCRATIQUE



Ateliers studieux,
convivialité autour du buffet
et organisation technique



Nico Hirtt, président de l'Aped s'est également adressé aux participants lors de la séance plénière. Voici le texte de son intervention :

Il arrive souvent, lors de conférences ou de colloques, que l'on nous demande : « Qu'est-ce qui différencie donc l'Aped, l'Appel pour une école démocratique, d'autres mouvements et associations actifs dans le domaine de l'éducation ? ». L'essentiel de la réponse à cette question tient dans la formule qui constitue le sous-titre de cette journée : « Ambition et équité pour l'éducation ». Plus précisément, la spécificité de l'Aped réside dans le tout petit deuxième mot de cette formule, le mot « ET ».

Comme beaucoup d'autres, nous sommes très attachés à la lutte contre les inégalités sociales à l'école, particulièrement dans notre Royaume de Belgique, où la ségrégation sociale scolaire, les écarts d'apprentissages entre enfants du peuple et enfants des classes favorisées, constituent l'une des grandes caractéristiques communes à la Flandre, à Bruxelles et à la Wallonie. Oui, nous sommes de ceux qui luttent ardemment contre ces inégalités scolaires, mais peut-être sommes-nous un peu plus attentifs que d'autres à ce que ce combat pour un accès équitable aux savoirs ne se fasse pas au prix d'un abandon des ambitions cognitives, au prix de ce que certains appellent un « nivellement par le bas ».

Comme beaucoup d'autres, nous voyons avec inquiétude les savoirs solides et structurés remplacés par de vagues compétences ; nous avouons notre crainte de voir reculer les exigences de rigueur, de voir dénigrer les vertus de l'effort. Mais contrairement à nombre de ceux qui tiennent ce discours-là, nous ne tombons pas dans le piège de considérer cette baisse des ambitions comme une conséquence inévitable de la massification ou de la démocratisation de l'enseignement. Nous sommes au contraire fermement persuadés de l'éducabilité de tous les enfants ; persuadés que tous sont capables, pour autant que l'école comme institution en ait les moyens et en ait la volonté.

Remarquez bien que cette vision d'une école à la fois ambitieuse et équitable, c'est-à-dire ambitieuse pour tous, n'est pas du tout évidente. Elle constitue un choix politique, indissociable de notre vision de la société et du rôle que peut y jouer l'éducation.

En effet, celui qui considère les rapports économique-politiques qui gouvernent le monde actuel comme étant parfaits, ou simplement nécessaires ou même regrettables mais

malheureusement immuables, celui-là peut fort bien se satisfaire d'une école qui reproduit la hiérarchie sociale par la hiérarchie des savoirs qu'elle transmet.

Mais nous, voyez-vous, nous pensons que d'autres rapports sociaux sont non seulement possibles mais urgemment nécessaires. Les inégalités nord-sud, la pauvreté croissante chez nous, les catastrophes environnementales et climatiques, les menaces de guerre, les famines, la raréfaction des ressources, sans parler des crises sanitaires... Des centaines de feux d'alerte sont au rouge et nous pressent de changer le monde. Ou plutôt, pour en revenir à notre mission d'enseignants et d'éducateurs, ils nous pressent de donner aux générations futures les armes qui LEUR permettront de changer le monde. Si les jeunes qui se trouvent aujourd'hui sur les bancs des écoles doivent, demain, conquérir des rapports économiques et sociaux respectueux d'un partage démocratique du pouvoir, s'ils doivent participer de façon consciente et responsable à un pouvoir démocratique, alors il faut que tous accèdent aux savoirs variés et complexes qui permettent de comprendre le monde dans toutes ses dimensions — technologique, scientifique, économique, sociale, historique, culturelle, artistique...

Durant des siècles, les classes sociales dominantes ont réservé à leurs propres enfants l'accès aux connaissances qui caractérisent ce que l'on a appelé une éducation « classique » : l'histoire, la géographie, l'économie, la philosophie, la littérature, les sciences, les mathématiques et les arts. Certes, ces savoirs avaient pour partie une fonction symbolique, une fonction de distinction sociale. Mais c'étaient également des savoirs efficaces, des savoirs de gouvernance, des savoirs permettant d'exercer leur pouvoir de manière rationnelle et réfléchie, en fonction de leurs intérêts.

Il nous est dès lors difficile d'imaginer qu'un véritable partage démocratique du pouvoir serait possible sans que l'on se donne les moyens de faire accéder TOUS les citoyens à ces savoirs-là. En y ajoutant toutefois une dimension résolument polytechnique, indispensable à la compréhension des rapports de production, de ce travail productif de richesses matérielles et immatérielles, qui constitue le fondement de la société.

Ce n'est évidemment pas qu'une question de référentiels ou de programmes. C'est aussi une question de valeurs et de pratiques que l'on doit découvrir et exercer dans une école ouverte, conçue comme un lieu de vie collective. C'est aussi une question de structures : il n'y aura pas d'équité

éducative si l'on continue de laisser le marché scolaire exacerber la ségrégation et la hiérarchisation sociales des établissements scolaires ; si l'on continue de sélectionner et d'orienter les élèves de façon précoce. C'est encore une question de pratiques pédagogiques, combinant les exigences d'explicitation et de construction des savoirs. C'est enfin une question de moyens, de taille des classes, de locaux, d'encadrement...

Tels sont les combats que mène l'Aped et que je vous invite à rejoindre. En 2020, peu avant que n'éclate la première vague de la pandémie actuelle, nous avons lancé notre campagne intitulée justement « Ambition et équité pour l'éducation ». Vous trouverez des informations à ce sujet dans la farde qui vous a été remise à l'entrée ainsi que sur notre site internet. Je vous invite à nous aider en faisant circuler la pétition et les textes explicatifs, à vous affilier et à rejoindre les activités de l'une de nos régionales.

Mais peut-être craignez-vous, ce faisant, de vous faire embrigader dans une organisation qui n'est pas tout à fait neutre ? Eh bien oui, nous l'avouons bien volontiers, l'Aped revendique son ancrage dans le camp de ceux qui veulent changer le monde, son ancrage aux côtés de tous ceux qui souffrent des rapports sociaux actuels. Nous ne sommes assurément pas une organisation neutre, mais une organisation engagée. Certes, un enseignant peut et doit sans doute tenter de respecter une neutralité dans ses cours, face aux élèves. Mais une vision de l'éducation, de ses contenus, de ses structures, de ses moyens, une vision de la pédagogie, ne peut jamais être neutre, au risque d'être inconsistante, voire mensongère.

Notre vision, cette ambition éducative équitable, cette équité ambitieuse si vous préférez, c'est ce que nous appelons simplement l'école démocratique. L'école qui rend possible une vraie démocratie.

Je vous remercie.



Nico Hirtt



Cécile Gorré



France : le lavage de cerveaux s'insinue dans les épreuves du bac

Juin 2021, épreuve de sciences économiques et sociales (SES) destinée aux candidats libres au bac :

« À l'aide de vos connaissances et du dossier documentaire, vous montrerez que des politiques de flexibilisation du marché du travail permettent de lutter contre le chômage structurel. » Le dossier fourni ? Un graphique tentant, sans convaincre, de lier « l'indice de rigidité du marché du travail », calculé par l'OCDE, et le taux de chômage ; un extrait d'un texte du FMI évoquant un « consensus » imaginaire sur l'idée que le salaire minimum nuit à l'emploi ; enfin, un sondage financé par le Medef auprès de chefs d'entreprise qui, ô surprise, confient que leur plus grande « peur » au moment d'embaucher est... le coût du travail. OCDE, FMI, Medef : tu parles de sources diversifiées et contradictoires, propres à alimenter le doute, le débat et l'argumentation !

De quoi faire bondir évidemment les Economistes atterrés : « *Ce sujet de SES nie les débats économiques en matière de lutte contre le chômage* ». L'Association des professeurs de SES (Apses) souligne quant à elle un « *manque de scientificité mais aussi de neutralité* ».

En Macronie, l'École de la République organise un formatage des cerveaux aux mantras des économistes libéraux, selon qui les protections des salariés contre le chômage sont la principale cause du chômage ; et la seule variable d'ajustement en cas de difficultés économiques, c'est la masse salariale, aussi dénommée « le coût du travail ». Esprit critique, où es-tu ?

PhS (source : L'Humanité, 15/06/21)

France : les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) sont en lutte

Les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH), anciennement auxiliaires de vie scolaire (AVS), s'occupent de l'accompagnement, de la socialisation, de la sécurité et de l'aide à la scolarisation d'enfants en situation de handicap ou présentant un trouble de santé invalidant, dans des classes spécialisées ou dans des classes ordinaires.

Mardi 19 octobre, les AESH, avec les personnels de l'Éducation nationale, en étaient à leur 4ème jour de grève et d'action. La mobilisation s'intensifie, le nombre de grévistes progresse. Ils ont manifesté, se sont rassemblés en assemblée générale, ont été reçus (ou pas) en audience. Il a été fait la démonstration aujourd'hui que l'heure n'est ni à la résignation ni à l'acceptation d'une rétribution minable.

Il y a eu plus de 80 rassemblements et manifestations avec plus de 3000 personnes réunies devant le ministère. Dans les Bouches-du-Rhône pas moins de 9 rassemblements, des centaines de personnels à Bordeaux, Lyon, Toulouse, Clermont-Ferrand, Lille, Beauvais, Chalon-sur-Saône, Limoges, Nantes, Laval, Montpellier, Nancy, Perpignan, Béziers, Nice, Toulon, Grenoble, Caen, Châteauroux, Poitiers, Reims, Quimper et dans bien d'autres départements.

Des audiences refusées ou accordées mais se cantonnant à des réponses stériles ont été suivies ou précédées d'assemblées générales. Les AESH réaffirment qu'ils-elles sont des professionnel·les devant réaliser des gestes techniques, adopter des postures expertes pour contribuer à la réussite de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Ils-elles ont un métier qui doit être reconnu par le salaire et le statut.



Les AESH se prononcent fortement pour une poursuite du mouvement. Les différentes actions rendent visibles leurs conditions de travail et de rémunération. Force est de constater que le rapport de force se construit progressivement.

Les organisations FSU, FNEC-FP-FO, CGT Éduc’action, SNALC, SUD éducation, SNCL-FAEN jugent nécessaire de poursuivre et d’amplifier la mobilisation pour :

- augmenter les rémunérations de toutes et tous les AESH sur toute la carrière ;
- leur garantir la possibilité de contrats à temps complet pour vivre dignement de leur travail ;
- abandonner les PIAL (« pôles inclusifs d’accompagnement localisés ») et la politique de mutualisation des moyens ;
- créer un véritable statut de la Fonction publique pour reconnaître le métier d’AESH ;
- donner accès à des formations qualifiantes à la hauteur des missions d’inclusion ;
- recruter les AESH qui font encore défaut pour permettre aux élèves en situation de handicap de bénéficier d’un accompagnement à la hauteur des besoins.

Mexique : décrochage scolaire et travail des enfants

Dans un quartier riche de Mexico, assise en tailleur contre un mur, Carmen, 13 ans, vend des confiseries à 5 pesos l’unité, soit 20 centimes d’euro. « *Je vends des mazapan car je dois aider ma mère. J’ai repris l’école mais je n’y vais pas tout le temps : c’est une semaine sur deux et, depuis plusieurs jours, elle a fermé à cause de nouveaux cas de coronavirus* », regrette la jeune fille.

Mieux lotie que les 5,2 millions d’élèves et d’étudiants - de la maternelle à l’université - à n’être pas du tout inscrits dans un cursus scolaire¹, Carmen est officiellement scolarisée, mais elle ne va en cours que partiellement. Seulement le matin. L’après-midi, elle doit aider sa petite sœur de 9 ans à faire ses devoirs. « *Ma mère ne peut pas nous laisser seules chez nous, alors elle nous prend avec elle.* » De l’autre côté du trottoir, en effet, Rosina vend des bouteilles d’eau aux voitures arrêtées au feu rouge, toujours un œil sur ses filles.

« *Dans la rue, j’apprends moins vite*, confie Carmen. *On n’a pas toujours les explications à nos devoirs pour*

comprendre ce qu’on doit faire. » Depuis la pandémie, elle se rend évidemment compte qu’elle apprend au ralenti. Mais avec 9,5/10 de moyenne, c’est une bonne élève. Pour ses camarades, le retard est plus important. Rosina : « *Ma fille a du mal à suivre les leçons par Internet car on n’a pas une bonne connexion à la maison. Et on a souvent des coupures d’électricité.* » Carmen doit lâcher ses devoirs pour aider sa famille. « *Je ne gagne que 200 à 250 pesos par jour* », soupire Rosina. C’est l’équivalent de 7 à 11 euros : trop juste pour elle et ses enfants.

Dans un pays aux fortes disparités socio-économiques, les contrastes s’affirment entre les élèves du secteur public (85,5 % d’entre eux) et des écoles privées. Et puis, il y a le manque de protections sanitaires, qui a découragé les parents d’envoyer leurs enfants en classe. « *Le ministère aurait pu investir dans des ventilateurs, changer les fenêtres. Les mesures sont légères, il y a du gel et pour la distanciation, les classes sont divisées en deux, mais bon...* » Cette dernière mesure réduit drastiquement le temps d’étude.

« *Le nombre de personnes vivant dans la pauvreté va progresser de 7,9 % et le nombre de mineurs enrôlés dans le travail infantile va augmenter de 5,5 %* »². De 3 millions, le pays va passer à 3,3 millions d’enfants qui travaillent, soit 11,3 % d’entre eux. Le constat est rude : derrière les étals des marchés, dans les arrière-boutiques ou aux feux rouges pour vendre des confiseries, mais surtout dans les champs, en milieu rural, les enfants sont au charbon. Et bien plus qu’avant.

Si le pays ne réagit pas, une génération entière souffrira de lacunes dans les matières fondamentales. « *À la rentrée, le gouvernement a pensé qu’il suffisait d’annoncer la réouverture des établissements pour que tout se déroule normalement* », estime une institutrice. Ici comme partout dans le monde, il faut vraiment mettre en place une politique de soutien pour récupérer ces enfants qui sont sortis du système. Il est encore temps.

PhS (source : l’Humanité)

¹ Le Mexique compte 130 millions d’habitants.

² Selon l’Institut national des statistiques (Inegi).

Les obsessions de Monsieur PISA

Fin octobre, Andreas Schleicher, alias Mr PISA³, était interviewé dans la Libre Belgique. PISA, pour rappel, c'est cette enquête internationale qui compare tous les trois ans les niveaux des élèves de 15 ans des différents pays riches de la planète.

Quelques éléments intéressants. Il pointe lui-même les énormes inégalités de l'enseignement belge francophone. Il propose d'investir plus dans les maternelles et les primaires.

Mais en même temps, l'idéologie de l'OCDE (commanditaire des enquêtes PISA) pue à plein nez dans cette interview. Ainsi, selon lui, le covid a eu le mérite de transformer les profs en coachs. Et de faire sortir l'enseignement des murs de l'école. Bref les contenus importent peu. Et sa vision est clairement managériale. C'est ce qu'il apprécie dans le Pacte d'Excellence. Morceaux choisis. *"Avec tout ce que la Communauté Française investit, l'école devrait être plus productive"*. Oui, il dit bien "productive" ! Et il cite positivement la Flandre, sans dire que les inégalités y sont aussi grandes et ... qu'elle dépense plus ! *"Les petites classes sont populaires mais c'est un mauvais choix"*. Et savez-vous pourquoi ? Parce qu'elles empêchent les profs de progresser ! Par contre, pas un mot sur le tronc commun (qu'il ne relève pas comme étant un élément positif du Pacte) et encore moins sur les effets délétères du marché scolaire. Juste ceci : *"il faut aider les écoles ghettos"*. Mais attention, pas pour qu'elles ne soient plus des écoles ghettos, en régulant le marché scolaire. Non, juste leur donner quelques moyens et y attirer les meilleurs profs. Comment ? Mystère.

Bref, on est en plein dans la vision libérale de l'école, qui doit être productive et gérée comme une entreprise. Pas la moindre place pour une vision critique du monde dans lequel nous vivons. Pas la moindre réforme de structure suggérée. Et rien sur la gratuité évidemment. Une vision diamétralement opposée à la nôtre, contenue dans notre programme « Ambition et équité pour l'éducation » : des petites classes, la gratuité et un véritable tronc commun ambitieux pour tous.

Schleicher n'en est évidemment pas à son coup d'essai. Il s'était prêté au même exercice pour le système éducatif français il y a quelques années

dans Le Monde. Il y faisait notamment la pub du "salaire au mérite" des enseignants et y dénigrait la transmission des savoirs (*"le monde moderne se fiche de ce que vous savez"*).

On l'a aussi vu faire de la retape pour les écoles Steiner (issues d'une secte et impliquées dans de nombreux scandales de falsification de la procédure de vaccination), dont il est issu, mais c'est une autre affaire...

JPK et OM

Adéquation Ecole-Entreprise, version texane : des clubs d'entraînement aux métiers des forces de l'ordre

Dans les lycées du Texas, le plus conservateur des États américains, des adolescents sont initiés, de « façon paramilitaire », aux métiers des « forces de l'ordre ». Il existe bien des clubs similaires qui préparent aux écoles de médecine, d'infirmières, de vétérinaires, ou des clubs de chimie et de robotique. Mais dans pas moins de 900 établissements texans, les jeunes peuvent tâter des compétences utiles pour devenir policiers, gardes-frontières ou encore gardiens de prison.

Ils ont entre 14 et 18 ans et ils se familiarisent à l'usage des menottes, de la prise d'empreintes, de la force, au contrôle routier, à déjouer des prises d'otages factices... Casque sur la tête, gilet pare-balles et arme à la main, ils arpentent les couloirs de leur établissement, l'air grave et concentré.

Sans doute faut-il voir dans cette particularité texane l'expression ultime de ce que nous appelons chez nous « un bassin scolaire ». Et qu'est-ce qui caractérise le mieux ce « bassin », sinon la proximité de la frontière mexicaine. A El Paso, par exemple, 82 % de la population sont hispaniques et plus encore sont nés en dehors des États-Unis. Tout le monde a des liens de l'autre côté de la frontière. La ville jumelle de Ciudad Juárez est juste de l'autre côté du Río Grande. Cette proximité avec le Mexique, la constance du débat sur l'immigration, sur le mur (voulu par Trump), et la présence de nombreux gardes-frontières, douaniers ou forces de sécurité fédérales conduisent beaucoup de jeunes à

³ Statisticien allemand, Schleicher est chef de division et coordinateur du Programme de l'OCDE pour le suivi international des élèves et du programme PISA.

COUPS DE GUEULE

s'imaginer avoir un futur dans les métiers de la police. « *Il y a tellement de travail et d'opportunités* », insiste Sylvia Weaver, l'une des enseignantes, qui précise fièrement que beaucoup de ses anciens étudiants travaillent maintenant dans les forces de sécurité et, en quelques années, on atteint un salaire de 90 000 dollars (77 610 euros).



Autre source d'attrait, les élèves qui font partie du club ont droit à un uniforme. On sait combien, aux États-Unis, le culte de l'armée, du patriotisme et des vétérans s'est transformé en fascination pour les accoutrements militaires. Les élèves peuvent également porter une reproduction très réaliste d'arme de poing ou de fusil d'assaut, de couleur orange, bleue ou rouge pour (quand même) éviter toute confusion. Ils participent en tant que supplétifs des vigiles aux événements du lycée pour gérer la foule et éviter les débordements lors de rassemblements sportifs ou de concerts. On leur apprend à crier : « Police, perquisition ! » et à réagir avec calme quand ils sont filmés lors d'une altercation. On les voit aussi à la queue leu leu, pistolet en joue, s'entraîner dans les bâtiments à une fouille ou une prise d'otages factice.

Et les enseignants n'y vont pas de main morte. À l'issue d'un exercice, un adolescent demande : « Si quelqu'un pointe une arme à feu sur moi, est-ce que je tire ? » Le professeur répond : « Oui ! Chaque fois que quelqu'un lève une arme vers toi, tu lui tires dessus. Il dira : "Je ne savais pas que c'étaient des policiers". Mais ce sera à la justice de décider. En tant que policier, tu cries : "Lâchez votre arme ! lâchez votre arme !" et puis tu shootes, bang-bang ! »

Comme on pouvait s'y attendre, des championnats inter-lycées de « justice criminelle » existent désormais aux niveaux local et régional au Texas, comme dans d'autres États (Floride, Californie, Massachus-

sets, Michigan, Hawaï). Des professionnels jugent quel club est le meilleur dans les catégories « perquisition et recherche de drogue », « groupe d'intervention musclée rapide » « contrôle de véhicules pour excès de vitesse » ou « course à pied après un suspect ».

Pour couronner le tout, les témoignages abondent au sujet d'enseignants exposant ouvertement aux élèves leurs options politiques (très conservatrices on s'en doute).

Maisie Crow a réalisé un documentaire après avoir passé deux années à suivre le club du lycée Horizon d'El Paso : « *L'idée m'est venue quand je suis allée dans un club de vidéo d'un lycée de la vallée du Rio Grande pour raconter mon travail de documentariste. Je suis tombée sur des jeunes armés qui jouaient à la police dans le bâtiment.* » Même surprise pour Hillary Pierce, qui co-produit ce documentaire : « *Maisie et moi, on est de la génération Columbine. On était adolescente en 1999, quand la fusillade au lycée de Columbine, au Colorado, a eu lieu. Donc, on a passé le reste de nos études avec nos sacs fouillés et des détecteurs de métaux à l'entrée des bâtiments publics. Donc, de voir des armes dans le couloir d'un lycée, c'est terrifiant. Ce n'est clairement pas normal de voir ça aux États-Unis. Apprendre à combattre, se cacher ou fuir, je me demande à quel point c'est traumatisant et aussi à quel point ça les rend insensibles.* »

PhS (source : Th. Harms, correspondant pour l'Huma, 2/11/2021)

Enfance, scolarité et pandémie : le cri d'alarme de l'Unicef

New York, le 17 septembre dernier. En marge de l'ouverture de l'Assemblée générale de l'ONU, l'Unicef a installé un dispositif spectaculaire : une horloge imitant le tableau noir d'une salle de classe et égrenant le nombre d'heures d'apprentissage scolaire perdues par les enfants du monde entier en raison des confinements et des restrictions imposées par la pandémie de Covid-19. A cette date, on en était à 1 800 milliards d'heures perdues ! Plus de 870 millions d'élèves dans le monde voient leur scolarité perturbée par la crise. Tous niveaux confondus. Et il n'y a pas de hasard : les populations les plus vulnérables sont les plus exposées aux conséquences d'une déscolarisation qui creuse les inégalités sociales.



Antonio Guterres, secrétaire général de l'ONU : « Dans de nombreux pays, les portes des écoles restent fermées aux enfants et aux jeunes. Nous sommes en train de pénaliser toute une génération d'enfants dont la santé mentale et l'avenir sont en jeu. Nous devons faire de la réouverture des écoles une priorité et accompagner les élèves qui ont pris du retard pendant la pandémie. Il n'y a pas de temps à perdre. »

Quelques chiffres encore. À l'échelle planétaire, 131 millions d'écoliers privés au moins des trois quarts de leurs enseignements en présentiel entre mars 2020 et septembre 2021. Parmi eux, 59 % – près de 77 millions d'enfants – n'ont quasiment pas mis les pieds dans une classe durant cette période. Pour la seule année 2020, les écoles du monde entier ont cumulé, en moyenne, 79 jours de fermeture ; pour 168 millions d'élèves, après le début de la pandémie, les écoles sont restées fermées pendant presque toute l'année. Et près de 27 % des pays gardent encore les établissements scolaires complètement ou partiellement clos.

Henrietta Fore, directrice générale de l'Unicef : « Chaque heure passée en classe est précieuse, offre aux enfants l'occasion d'élargir leurs horizons. Et chaque heure sans école, c'est une foule d'opportunités gâchées. Ce chiffre de 1 800 milliards, qui ne cesse d'augmenter, est inimaginable. Mais il est tout aussi inimaginable de se fixer des priorités pour la sortie de crise sans placer au premier rang l'avenir de nos enfants. Nous pouvons, et nous devons, rouvrir les écoles dès que possible. »

Comment le faire tout en continuant d'endiguer la propagation du virus en milieu scolaire ? Avec des protocoles sanitaires adaptés – en incluant, par exemple, la vaccination prioritaire des enseignants, l'échelonnement des cours ou encore la constitution de petits groupes d'élèves.

Sans surprise, ce sont les enfants appartenant aux classes les plus défavorisées qui souffrent le plus de la fermeture des écoles. On le sait, pour eux, plus la déscolarisation se prolonge, plus un retour à l'école est compromis. Ils perdent ainsi tous les services que peut fournir l'école au-delà des apprentissages : repas, suivi médical, couverture vaccinale, soutien psychosocial.

Pour les populations les plus pauvres, pour celles, surtout, des zones isolées, faiblement connectées, parfois privées d'électricité, la fracture éducative se double d'un abîme numérique. L'enseignement à distance, une chimère. La perte du lien avec l'école, un désastre. Là, les enfants sont confrontés en première ligne aux difficultés économiques des familles, décuplées par la pandémie : l'Organisation internationale du travail (OIT), estime à 9 à 46 millions le nombre d'enfants supplémentaires qui pourraient être contraints de travailler d'ici fin 2022.

La crise sanitaire aggrave aussi considérablement les inégalités de genre : pour les filles, les conséquences de la déscolarisation sont plus alarmantes encore. Hors des classes, elles sont moins protégées des violences sexistes et des grossesses précoces, plus susceptibles d'être enrôlées dans la quête de subsistance comme dans les travaux domestiques.

Les pays les plus riches ne sont pas pour autant épargnés : « La pandémie a causé la perturbation la plus catastrophique de l'éducation dans l'histoire. Il est donc vital que l'apprentissage en classe se poursuive sans interruption. Cela est d'une importance primordiale pour l'éducation, la santé mentale et les compétences sociales des enfants, résume le docteur Hans Henri P. Kluge, directeur régional de l'OMS pour l'Europe. Il faudra un certain temps avant que nous puissions mettre la pandémie derrière nous, mais éduquer les enfants en toute sécurité dans un cadre scolaire physique doit rester notre objectif principal. »

L'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage : c'est un espace sûr où les élèves peuvent nouer des liens, des amitiés, jouer et grandir avec des pairs. Loin d'elle, les enfants sont les victimes silencieuses de la pandémie.

PhS (source : L'Humanité, 8/10/2021)



"Histoire et enseignement" Un site pour réunir les professeurs d'histoire critiques

Par Anne Morelli

On lit et entend régulièrement à propos des cours d'histoire des contre-vérités telles que "On ne parle pas du colonialisme dans les cours d'histoire", "Les femmes n'ont aucune place dans les cours d'histoire" ou "L'école voit l'histoire par les gens d'en haut et jamais par les gens d'en bas".

Ceux qui profèrent ces propos ne semblent pas avoir fréquenté les cours d'histoire récemment et ne se sont pas renseignés sur ses mutations.

En effet, les "programmes" (le terme est désuet mais au moins plus compréhensible que "référentiels") ont changé et s'ouvrent aujourd'hui à ces sujets de l'histoire, même si nous pouvons encore estimer cette évolution trop lente et très dépendante de la personnalité des enseignant(e)s.

L'histoire des migrations elle-même a fait une (encore timide) entrée dans les programmes et le colonialisme est bien aujourd'hui un concept-clé, obligatoire et incontournable. Un volume, publié avec l'appui de la CFWB, comme "*Femmes et hommes dans l'histoire, un passé commun*" (gratuitement disponible en ligne), date déjà d'il y a presque dix ans et propose aux enseignants des documents pour construire un cours d'histoire vraiment mixte hommes/femmes. De son côté, l'histoire de l'industrialisation ne peut plus aujourd'hui être abordée à travers les seuls "capitaines d'industries" mais aussi via la prolétarisation des travailleurs et leurs formes de résistances.

Nous regrettons encore cependant l'eurocentrisme des programmes et manuels, l'absence des facteurs économiques dans l'histoire des guerres et l'invisibilité des luttes sociales après 1936. Nous aimerions un regard moins binaire sur la guerre froide ou la construction européenne.....

Mais comment un professeur peut-il se tenir au courant des nouveaux débats, publications et expositions et intégrer un regard critique dans son enseignement ?

L' « Association belge des professeurs d'histoire de langue française », née au lendemain de la Seconde guerre mondiale, avait déjà pour but, à travers sa revue "Histoire et enseignement", de présenter aux professeurs les nouvelles publications et activités culturelles utiles à leur enseignement.

Il y a une dizaine d'années, cette revue papier a muté en un site éponyme. On y trouve les documents officiels ("programmes") des différents réseaux, des séquences pédagogiques utilisables en classe, des compte rendus critiques d'outils pédagogiques (livres, films, expos...), mais aussi des points de vue à débattre. La rubrique internationale, intitulée « Ailleurs », nous informe sur les aléas qu'affrontent les cours d'histoire en Italie et en France, en Corée du Sud et en Palestine/Israël, mais aussi au Congo et au Québec.

Le site est géré par des bénévoles, professeurs d'histoire en activité ou retraités. Pendant le confinement, le site a survécu grâce à des apports de matériel pédagogique à utiliser en classe mais ne demande qu'à s'étoffer de nouveau.

Célestin Freinet disait déjà aux enseignants "Ne restez pas seul". Si vous êtes un professeur d'histoire "critique", n'hésitez pas à prendre contact avec "Histoire et enseignement" et à collaborer à son site.

"Histoire & Enseignement"

L'Association belge des professeurs d'histoire
d'expression française

Site web : <http://www.histoireetenseignement.be>

« Ami, entends-tu ? » Une association propose des voyages d'étude à contre-courant

Dans notre récent dossier consacré à « l'enseignement de l'histoire » (ED 87), nous fustignons les biais et les manipulations du fameux « devoir de mémoire ». Nous nous réjouissons dès lors de vous présenter *Ami, entends-tu ?*, une association qui oeuvre à contre-courant.

Son nom, emprunté au Chant des partisans, est tout un programme. Aujourd'hui, estiment les membres de l'asbl, le mot « Résistance » est galvaudé, mis à toutes les sauces. La Résistance dont ils se revendiquent est celle de ceux qui disent non à la peur, à l'intolérance, à la haine et aux idéologies liberticides. Elle est celle de ceux qui souhaitent une humanité fraternelle et solidaire et qui se battent pour cet idéal.



Depuis 2014, l'asbl *Ami, entends-tu ?* s'engage à promouvoir la mémoire des faits historiques et à s'y appuyer pour sensibiliser les jeunes dès 8 ans jusqu'à l'âge adulte aux défis de la démocratie, contre la résurgence de l'exclusion, du populisme, du nationalisme, de la désinformation et de la perte de l'esprit critique. Pour cela, elle met à la disposition des enseignants et des acteurs sociaux des expositions, des films/conférences/débats, des voyages de mémoire, de la documentation et des ouvrages sur ces thèmes. Dans le cadre du décret Mémoire, *Ami, entends-tu ?* a été reconnu comme Centre labellisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles en 2018.

Des réalisations

- 3 expos itinérantes : « Langage et discours de haine, résistons ! » (4ème, 5ème et 6ème secondaires), « Théories du complot et analyse critique » (5ème, 6ème secondaire et adultes), « Les mots racistes, je dis non ! » (8 à 12 ans).
- Ateliers « Ils ont résisté, et nous ? », « Obéir... désobéir, la marge... la norme », « Chasseur de fake news », « Les mots racistes, je dis non ! ».
- Voyages d'étude proposés aux écoles secondaires et aux groupes d'adultes (tout public) : « Mais c'est quoi, le fascisme ? » (Turin) « Vivre sous une dictature, c'est quoi ? » (Asturies), « La retirada : exil et accueil en France des réfugiés espagnols » (Pyrénées orientales), « Les enfants de Janusz Korczak » (Varsovie), visite du camp de concentration du Struthof (Alsace), visite de « Buchenwald, le camp des résistants ».
- 7 dossiers pédagogiques et thématiques.
- une bibliothèque thématique (Gembloux et réseau de bibliothèques FWB).

Par exemple, lors d'un voyage de Mémoire « les Enfants de Janusz Korczak », 40 jeunes d'une école secondaire montoise ont visité le ghetto de Varsovie sur les traces du médecin et pédagogue Janusz Korczak. C'est à Treblinka qu'il a été assassiné avec les 192 orphelins qu'il avait tenu à accompagner jusqu'au bout. Là-bas, les quarante jeunes participants se sont rendus, portant le drapeau de l'orphelinat Dom Sierot, jusqu'à la stèle qui porte le nom de ce grand homme et ils y ont déposé la petite pierre emportée dans leur bagage depuis la Belgique.

Pour plus d'informations :

Ami, entends-tu ? ASBL
18, rue Hambursin - 5030 Gembloux
Mail : administration@amientendstu.be
Site web : www.amientendstu.be



Enfants réfugiés : se raconter et faire tomber les préjugés

Un coup de coeur pour l'action de six étudiantes de l'IHECS, en master 2 « animation socioculturelle & Éducation permanente » ! À travers eux, leur projet, a été co-construit avec un groupe d'enfants réfugiés dans le centre Fedasil de Rixensart. L'objectif étant de leur donner la parole afin qu'ils puissent raconter leur histoire, parler de leur situation en Belgique, et ce sans que quiconque le fasse à leur place.

Des ateliers

Les étudiantes organisent des ateliers où sont mis à disposition des enfants des outils (photographie, son, vidéo et arts plastiques) et un espace leur permettant de s'exprimer sur leur vécu, leur situation et leur identité. A l'arrivée, chaque enfant réalise un carnet, qui le représente, enfant ayant vécu la migration forcée pour des raisons de guerre ou de persécutions politiques ou religieuses et ayant son propre parcours, le tout révélant la diversité des histoires construisant le phénomène de la migration.



Les enfants réfugiés sont des enfants avant d'être des réfugiés

Les enfants qui fuient leur pays, non seulement font face à un véritable bouleversement dans leur vie mais surtout aux dangers que cette migration forcée implique. Les conditions dans lesquelles les enfants sont entraînés, malgré eux, ont un effet sur leur développement puisqu'elles risquent d'engendrer des traumatismes, notamment psychologiques. Confrontés à une nouvelle culture en arrivant en Belgique, ces enfants doivent évoluer dans des circonstances particulières. Leur intégration a surtout lieu dans les écoles, au contact d'autres enfants belges et des professeurs, chargés de les accueillir. Les comportements de ces personnes, influencés par les représentations biaisées des réfugiés, peuvent compromettre l'intégration des enfants réfugiés au sein du cadre scolaire et donc dans la société belge.

Tous ont une histoire, des besoins et des rêves. Il est important de leur permettre de grandir et s'épanouir dans un environnement sécurisé et accueillant, comme n'importe quel enfant. Avec ce projet, il s'agit donc de leur permettre de s'exprimer et de conscientiser les élèves de primaire et leurs professeurs sur leur vécu et leur situation d'enfants réfugiés, afin de favoriser leur intégration dans le système scolaire, qui constitue pour eux un premier pas dans la société belge. Faire tomber les préjugés et les craintes constitue une première étape...



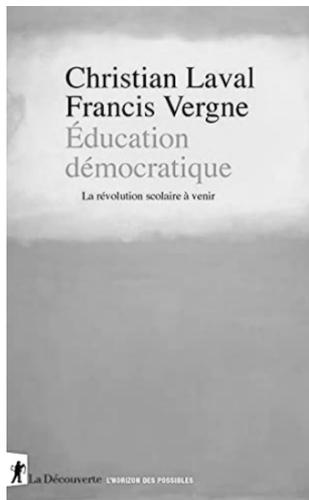
Une exposition interactive

Le second outil est une exposition interactive destinée aux élèves du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette exposition met en lumière les productions issues des ateliers médiatiques réalisés avec les enfants du centre, les témoignages récoltés, les histoires vécues, et les difficultés liées à l'accueil et à l'intégration en Belgique. Elle est accompagnée d'un dossier pédagogique destiné aux enseignants afin de leur permettre d'approfondir la thématique avec leur classe. Expo à Anderlecht, jusqu'au 4/12/21.



Renseignements :
<http://atrasverseux.be>

Éducation démocratique - La révolution scolaire à venir, Christian LAVAL et Francis VERGNE, La Découverte, coll. L'horizon des possibles, 2021



Comment éduquer aujourd'hui ? Pour contribuer à quel monde ? Il est plus que temps de concevoir l'éducation démocratique dont nous avons besoin pour envisager un avenir désirable et une Terre habitable !

Pour préparer l'école démocratique de demain, cet ouvrage dégage cinq principes, tous liés entre eux et qui se déploient sous forme de propositions concrètes : liberté de penser

(création d'une institution de type fédératif, intégrant tous les enseignants et visant à protéger les libertés académiques des pressions de la part des pouvoirs organisés) ; égalité concrète dans l'accès à la culture et à la connaissance (lutte contre les inégalités sociales et territoriales) ; définition d'une culture commune (à l'heure de l'urgence écologique, du féminisme et de la reconnaissance de la pluralité des cultures) ; pédagogie de la coopération (mise en oeuvre du meilleur des pédagogies émancipatrices, celles de Dewey, Freinet, Oury ou Freire) ; autogouvernement des écoles et des universités (en tant que communs éducatifs permettant l'expérience réelle de la démocratie).

Ce livre offre un projet systémique qui considère les institutions d'éducation comme un tout, depuis l'école élémentaire jusqu'à l'enseignement supérieur, et ne sépare pas la transformation de l'éducation de celle de l'ensemble de la société. Son ambition est de dessiner les traits fondamentaux d'une éducation démocratique encore à venir, et de l'inscrire pleinement dans une société solidaire, écologique et égalitaire. (Présentation de l'éditeur)

SOS École Université. Pour un système éducatif démocratique, Martine BOUDET (coord.), Editions du Croquant, 2021

(En France,) depuis une décennie, enseignant-es, publics, citoyen-nes sont confronté-es à une avalanche de contre-réformes qui, à défaut de légitimité, sont souvent imposées par la force.

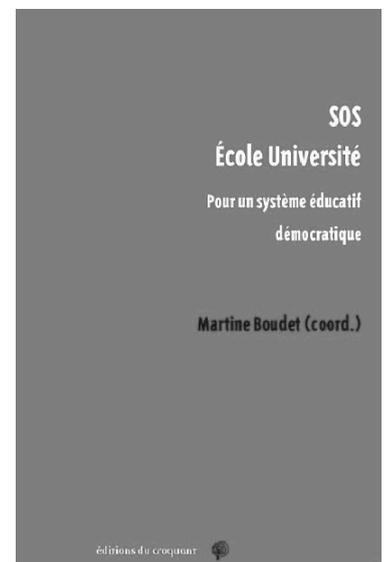
Au point que deux questions se posent désormais. Que nous arrive-t-il ? Que faire collectivement pour résister au gigantesque mouvement de marchandisation de nos vies et de caporalisation de nos institutions, imposé à coups d'ordonnances, lois, décrets ou instructions diverses ?

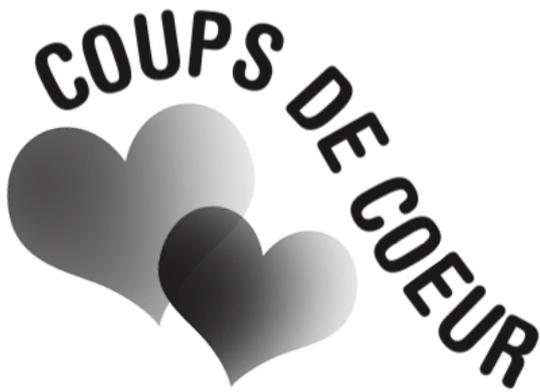
Il devient urgent de résister à cette « culture de la violence instituée », et à la sélection sociale qui en est une motivation et qui conduit au sacrifice des nouvelles générations. La promotion des acquis universitaires et scolaires, et des services publics qui les garantissent, s'avère indissociable de celle de l'État de droit et des libertés professionnelles (académiques et pédagogiques).

Cette résistance nécessite la compréhension du néolibéralisme autoritaire – fondé qu'il est sur le capitalisme cognitif et sur un élitisme xénophobe – et l'invention d'un modèle alternatif. D'autres ouvrages ont été publiés sur le système éducatif et de recherche, et celui-ci s'y réfère. Sa spécificité est de se concentrer sur les questions de démocratisation institutionnelle et programmatique, en faveur de la transformation des modes de gouvernance, de la restauration des missions et des conditions d'études, dans un climat d'inclusion culturelle et de collégialité.

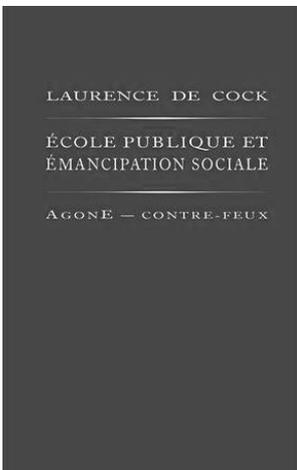
Ce livre a été écrit par une une équipe interdisciplinaire et intersyndicale dont les membres exercent dans diverses métropoles. Elle est constituée d'universitaires et de responsables dans les secteurs de l'enseignement, de la formation, de l'inspection, de la protection des personnels...

(Présentation de l'éditeur)





École publique et émancipation sociale
Laurence DE COCK, Agone, 2021



Jamais le démantèlement de l'école publique n'aura été aussi brutal que sous le mandat présidentiel d'Emmanuel Macron. De la maternelle à l'université, ce sont les enfants des catégories populaires qui en paient le prix fort. En face, la résistance est faible. Doit-on y voir la perte du sens de l'école publique ? Même si la démocratisation scolaire n'a jamais tenu toutes ses

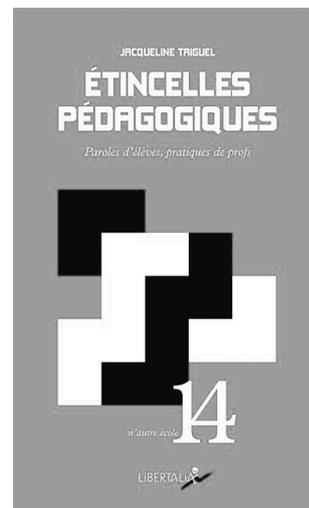
promesses, il ne faut pas pour autant en abandonner les ambitions, sans lesquelles aucune émancipation sociale n'est possible.

Après avoir dressé le tableau noir des conséquences des réformes éducatives récentes que la crise sanitaire n'a fait que révéler, ce livre revient sur les fondements historiques des principes d'une éducation nationale théorisée par les révolutionnaires français en 1793, principes généreux enrichis par certains pédagogues de l'éducation nouvelle et qui ont guidé chaque grand moment de démocratisation scolaire, de Jean Zay sous le Front populaire au plan Langevin-Wallon après la Libération. Qu'en reste-t-il aujourd'hui et sur quelles bases refonder une école au service des masses ? Aux anciens défis, d'autres se sont ajoutés : les nuisances de l'idéologie néolibérale, la défiance grandissante à l'égard de la pensée rationnelle et critique autant que des pédagogies de transformation sociale. (Présentation de l'éditeur)

Étincelles pédagogiques. Paroles d'élèves, pratiques de profs, Jacqueline TRIGUEL,
Libertalia, N'autre école 14, 278 pages, 10 €

De l'agitation, des heurts, des cris, des enthousiasmes, des impatiences, des émotions vives, mais aussi des découvertes, des étonnements, des doutes et des contestations : voilà ce qui se passe dans nos classes, bien loin des représentations qui voudraient que les enseignant-es fassent cours, transmettent, gardent le contrôle de séances bien programmées et que les élèves écoutent, récitent, obéissent en bougeant le moins possible. La confrontation de ces rôles, que nous attribuons à l'école et la société, et des réalités de la classe crée inévitablement des étincelles. Étincelles de colère et de désarroi, étincelles de joie et de vie, mais peut-être aussi étincelles d'émancipation.

Ces récits d'expériences, qui partent des paroles d'élèves, dans ce qu'elles disent et contestent de l'école, comme de la société et du monde, tentent ainsi d'illustrer la possibilité d'une autre classe et d'une autre école, de celles qui permettent l'expression de la vie et esquissent un chemin vers l'émancipation de tou·tes. Jacqueline Triguel est professeure de français et syndicaliste en collège. Elle participe au collectif Questions de classe(s) ainsi qu'au groupe Freinet second degré d'Île-de-France. (Présentation de l'éditeur)





La Joie du dehors. Essai de pédagogie sociale, Guillaume SABIN & les Groupes de pédagogie et d'animation sociale (GPAS), Libertalia, N'autre école 12, 10 €



Il y a des paris qui viennent renverser l'ordre des choses. Celui de la pédagogie sociale consiste à ne pas agir en milieu confiné, à assumer la rue, la vie, l'altérité. Trois ou quatre enfants, un ou une pédagogue, les transports en commun et voici le monde non seulement accessible mais source infinie de rencontres, d'expériences et de connaissances.

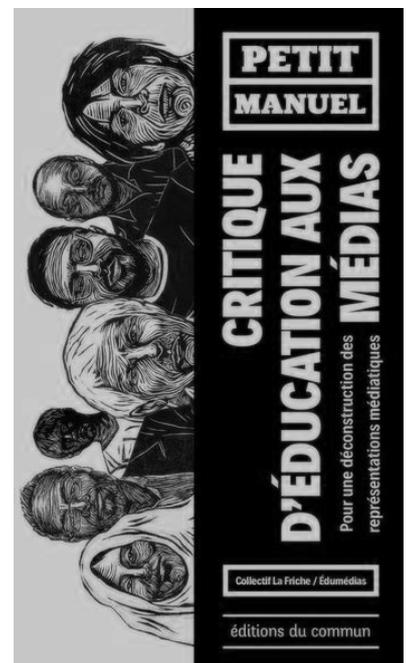
La joie du dehors c'est ce sentiment du petit groupe qui part à l'aventure, c'est cet élan qui pousse vers l'inconnu. La joie du dehors c'est remplacer la peur par la confiance – confiance donnée aux parents, aux enfants et à toutes les personnes rencontrées sur le chemin. La joie du dehors c'est un pari pédagogique : et si le monde n'était pas infréquentable ? Et si côtoyer tout à la fois les marges et les centres, géographiques et symboliques, était une condition pour s'émanciper ?

Pédagogie éminemment populaire, s'inscrivant dans un héritage actualisé de Célestin Freinet, de Paulo Freire et de Janusz Korczak, la pédagogie sociale se situe du côté de la vie. Elle en assume toute l'hétérogénéité, afin d'agrandir les espaces autorisés et multiplier les expériences vécues, afin d'échapper aux relégations et aux assignations. À deux arrêts de tramway de chez lui, un enfant demande : « Et là on est encore à Brest ? » Tout peut alors commencer.

Guillaume Sabin est ethnologue, investi dans diverses expériences d'éducation populaire. Le réseau des Groupes de pédagogie et d'animation sociale agit depuis les années 1980 sur différents territoires populaires de Bretagne. Initiateur de la pédagogie sociale en France, il est composé d'une vingtaine de pédagogues de rue qui pratiquent au quotidien la joie du dehors. (Présentation de l'éditeur)

Petit manuel critique d'éducation aux médias - Pour une déconstruction des représentations médiatiques, Collectif LA FRICHE – EDUmédia, Editions du commun, 2021

L'éducation aux médias et à l'information s'est largement développée depuis 2015 et les attentats de Charlie Hebdo. Présentée comme un outil majeur de lutte contre la radicalisation et les fausses informations, l'EMI est devenue un élément central de nombreux discours institutionnels. Elle ne peut pourtant se résumer à ces objectifs. Le collectif La Friche et l'association Édumédias proposent de la rapprocher de l'un de ses lieux fondateurs : l'éducation populaire. A travers des entretiens, des retours d'expériences et des analyses plus théoriques, c'est une lecture critique de la société et de ses représentations médiatiques qui se dessine, pour repenser la fabrique même de l'information.



La Friche est un collectif roubaisien de quatre journalistes indépendants. Fortement imprégné par l'éducation populaire, le collectif organise des ateliers et des formations d'éducation aux médias et à l'information auprès de publics habituellement éloignés des canaux traditionnels de diffusion de l'information. Ils mettent en avant l'importance des pratiques collectives et considèrent, à contre-courant de la pensée médiatique traditionnelle, qu'il faut donner la parole à tout le monde.

EDUmédia est un collectif réunissant des chercheuses du laboratoire GERiiC0 (pôle de recherche à vocation internationale en Sciences de l'information et de la communication de la Région Nord Pas-de-Calais) qui ont participé à l'écriture de ce projet. L'association a pour but de promouvoir l'éducation aux médias, à l'information et aux images principalement en région Hauts-de-France.

Juste en passant, Chantal JAQUET (avec Jean-Marie Durand), PUF, 2021, 128 p.



Dans Juste en passant, la philosophe nous invite dans un court et percutant essai à remettre en perspective la place de la pensée dans la vie actuelle de la cité. Elle réussit à entrelacer un éloge de la distance critique à un appel à la résistance active face aux dominations sociales et à l'appauvrissement des débats publics. (L'Humanité, 29/10/21)

« J'ai vécu longtemps avec tous ceux à qui on met les bonnets d'âne et j'ai assisté à leur massacre. Quelles qualités avais-je qu'ils n'avaient pas? J'étais douée, me direz-vous? Je n'en crois pas un mot, mais peu importe au fond, car si c'était un don, il n'y aurait là aucun mérite.»

Au fil des mots et des souvenirs, la philosophe Chantal Jaquet nous livre le lien entre tous ses travaux : la question du passage, au cœur de son parcours de transclasse, concept qu'elle a elle-même forgé. Dans un exercice de retour sur soi, elle met au clair ce qui dans la philosophie l'a sauvée d'une enfance douloureuse, marquée par une grande pauvreté, et qui l'anime encore aujourd'hui: une disruption dans la pensée ordinaire, qui invite à élargir le présent pour mieux lui résister. Soucieuse de communiquer son amour du juste – de la justice et de la justesse, elle livre ici une réflexion magistrale, à la croisée de l'intime et du social, sur l'art de penser et l'art de se révolter. (Présentation de l'éditeur)

Julian Assange parle, Karen Sharpe
Editions Investig'Action, 2021

De Julian Assange, vous avez beaucoup entendu parler. Souvent en mal. Mais lui-même, l'avez-vous entendu ? En réalité, si vous n'avez pas suivi de près l'affaire Assange - WikiLeaks, tout ce que vous croyez savoir sur cette affaire est probablement faux. Découvrez avec ces 200 citations, soigneusement choisies et introduites par Karen Sharpe, une



pensée originale et prophétique. Qui invite à nous interroger : comment fonctionnent réellement gouvernements, multinationales, appareils militaires et presse ? Paradoxe insupportable : ceux qui révèlent les crimes vont en prison, mais ceux qui les ont commis restent impunis. En réalité, à travers le journaliste Assange, ces puissants veulent intimider et réduire au silence tous les lanceurs d'alerte dont nous avons tant besoin.

En introduction, Evo Morales, Rafael Correa, Noam Chomsky, Jean Ziegler, Nurit Peled, Emir Kusturica, Philippe Geluck, Aminata Traoré, Calixthe Beyala et 200 personnalités appellent à lire Julian Assange parle et à le défendre : "Le droit doit aussi s'appliquer aux puissants.

S'ils ont commis des crimes, nous avons le droit de le savoir et ils devront rendre des comptes. Le combat pour Assange, c'est le combat pour notre droit à tous d'être correctement informés." "Si nous voulons libérer le monde, nous avons à libérer Julian Assange." - Edward Snowden

LA CITATION

« Il faut apprendre à l'enfant à être d'abord et avant tout un être social, c'est-à-dire un homme et non un individu. »

Thomas Sankara (1949 - 1987)

Arrivé au pouvoir en 1983, le jeune président du Burkina Faso veut « décoloniser les mentalités ». Celui que l'on surnomme le Che Guevara africain se distingue par une politique radicalement progressiste. Il promeut un développement économique autocentré et lutte drastiquement contre la corruption. Il fait de l'éducation pour tous et de la libération des femmes une de ses priorités : sous son impulsion, le taux d'alphabétisation passe de 13 % en 1983 à 73 % en 1987.

Ses orientations révolutionnaires et sociales - il conteste la dette du tiers-monde et les diktats des institutions financières internationales -, sa capacité de mobiliser la population burkinabé et son rayonnement international suscitent évidemment l'irritation des pays occidentaux et de ses voisins, amis africains de l'ancienne métropole française.

Le 15 octobre 1987, il est assassiné. Le procès de ce meurtre est actuellement en cours. Parmi les accusés, Blaise Compaoré, qui lui a succédé.

